SISTEMA UNIVERSITARIO
DE BIBLIOTECAS ACADEMICAS

*FL003791*

A. N. LEONTIEV

# el hombre y la cultura

colección 70

EDITOR

# COLECCION 70

## LIBROS PUBLICADOS

1.--**Revolución y contrarrevolución**, Carlos Marx

2.—**La formación de los intelectuales**, Antonio Gramsci

3.—**La libertad en el arte**, Honor Arundel

4.—**Los grupos y el poder político en los Estados Unidos**, León Dion

5.—**Revolución en filosofía**, Howard Selsam

6.—**¿Es el comunismo una nueva etapa?**, Jacob M. Budish

7.—**Los Estados Unidos y América Latina**, Herbert Matthews

8.—**Materialismo militante**, Jorge Plejánov

9.—**Guerrillas y contraguerrillas**, William J. Pomeroy

10.—**Reforma o revolución**. Rosa Luxemburgo

11.—**Teorías económicas burguesas del siglo XX**, S. M. Firsoba-V. F. Tsaga

12.—**La CIA y el movimiento obrero**, George Morris

13.—**El comunismo**, L. Kniazeba

14.—**¿Qué es la filosofía?**, Selsam

15.—**Clases y lucha de clases**, G. Glezerman-V. Smenov

16.—**El camino del poder**, Kautsky

17.—**El mecanismo de la vida**, Alejandro Popovsky

18.—**Carlos Marx y los primeros tiempos de la Internacional**, Franz Mehring

*[pasa a la segunda solapa]*

3791

# EL HOMBRE Y LA CULTURA

128
L E O
1968

BIBLIOTECA
DE LA ESCUELA DE
FILOSOFIA Y LETRAS

ENE. 11 1972

A. N. Leontiev y otros

# EL HOMBRE Y LA CULTURA

## Problemas teóricos sobre educación

Versión al español de
Rafael García Higuera

ESCUELA DE FILOSOFIA Y LETRAS
BIBLIOTECA

EDITORIAL GRIJALBO, S. A.
México, D. F., 1969.

# COLECCION 70

## EL HOMBRE Y LA CULTURA

Título de la obra original en ruso:

**EL HOMBRE Y LA CULTURA**

Versión al español de Rafael García Higuera, de la edición rusa de *Editorial Pedagógica,* Kiev, 1967.

© 1967, by Editorial Pedagógica, Kiev, 1967.

D. R. ©, 1968, sobre la versión española por Editorial Grijalbo, S. A., avenida de las Granjas, 82, México 16, D. F.

**PRIMERA EDICION**

***Reservados todos los derechos. Este libro no puede ser reproducido, en todo o en parte, en forma alguna, sin permiso.***

**IMPRESO EN MEXICO**

**PRINTED IN MEXICO**

# INDICE


El Hombre y la cultura
A. N. LEONTIEV ..... 7

Sobre la formación de las aptitudes
A. N. LEONTIEV ..... 49

La génesis del pensamiento en la psicología de Henry Wallon
ROGER GARAUDY ..... 73

Marx y la educación
GEORGES COGNIOT ..... 95

El aprendizaje en el jardín de la infancia
A. P. USOVA ..... 137

# EL HOMBRE Y LA CULTURA

**A. N. Leontiev**

**Vicepresidente de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la R.S.F.S.R.**

Las grandes batallas de nuestra época son batallas por el bienestar de las gentes de la Tierra, por la liberación del hombre de todas la formas de opresión y esclavitud.

Por eso adquiere un sentido especial en nuestros días el problema del hombre, que para millones y millones de personas ha pasado a ser un problema de actuación. La importancia del planteamiento verdaderamente científico de este problema crece, por tanto, más y más.

La ciencia, si es verdadera, constituye la brújula que señala certeramente al hombre la senda del progreso. Sin embargo, la ciencia sólo puede cumplir esta misión si se desprende de concepciones y prejuicios falsos. Entre las concepciones erróneas, seudo-científicas, acerca del hombre, su desarrollo y su cultura, hay que incluir, ante todo, aquellas que presuponen que la mayoría aplastante de la población de nuestro planeta, está predestinada por naturaleza a vivir trabajando, con necesidades y sin derechos, mientras que otra fracción, la de los elegidos, es llamada a gobernar esa mayoría y a disfrutar de todos los bienes materiales y espirituales.

Conocemos perfectamente a qué consecuencias monstruosas pueden conducir esas ideas. Fueron precisamente estas ideas las que pertrecharon teóricamente el racismo y cimentaron descaradamente el derecho a la esclavización y exterminio físico de pueblos enteros.

Pero en nuestros días, estas concepciones ficticias

se resquebrajan y se hunden cada vez más bajo la presión creciente de los triunfos del movimiento nacional por la independencia, la igualdad y la libertad; triunfos que sólo en el curso de algunas décadas convierten a países, antes casi totalmente analfabetos, en países con una intelectualidad técnicamente avanzada, con sus científicos, literatura, teatros y museos. Estos cambios, rápidos e inauditos, no dejan lugar a las teorías sobre el destino fatal de los llamados pueblos atrasados y de las masas explotadas.

Estas concepciones erróneas se derrumban también bajo la presión de los avances científicos sobre el hombre. Actualmente disponemos de la posibilidad de comprender mucho mejor la verdadera naturaleza del hombre, sus capacidades, sus fuerzas y las condiciones de las cuales depende su desarrollo.

Dedico mi conferencia, pues, a la exposición de estos problemas.

# 1

Desde tiempos inmemoriales se ha considerado al hombre un ser especial, cualitativamente distinto de los animales. La acumulación de conocimientos biológicos concretos permitió a Carlos Darwin fundamentar su conocida teoría sobre la evolución. Esta teoría confirmó la idea de que el hombre es un producto del desarrollo gradual del mundo animal y que aquél procede de éste.

Desde entonces, la anatomía, paleontología, embriología y antropología comparadas han recogido nuevos y numerosos hechos que confirman lo dicho anteriormente. Sin embargo, la concepción de que el hombre se distingue radicalmente incluso de los animales más altamente desarrollados, continúa manteniéndose firmemente en la ciencia. Cómo diferentes autores consideran estas distinciones y cómo las explican, es otra cosa.

Consideramos que no vale la pena detenerse en todas las ideas expuestas en esta dirección.

Dejaremos sin examen, en general, las ideas que se desprenden de la aceptación del principio netamente espiritual, religioso, que según este criterio, constituye el origen y la esencia especial del hombre. La aceptación de este principio no depende de la ciencia, sino de la fe; este principio sale del margen de la ciencia.

Las discusiones científicas más importantes han girado en torno a las propiedades y particularidades

biológicas y hereditarias del hombre. La burda ponderación de su importancia sirvió de base teórica a las concepciones biológicas y racistas más reaccionarias.

La posición opuesta a la solución de este problema, posición desarrollada por la ciencia progresiva, parte, al contrario, de que el hombre por naturaleza, es un ser social; de que lo humano en el hombre lo engendran la vida en sociedad y la cultura creada por la humanidad.

Ya en el siglo pasado, inmediatamente después de la aparición del libro de Carlos Darwin, **El origen de las especies por medio de la selección natural,** F. Engels, al mismo tiempo que corroboró la idea sobre el origen animal del hombre, demostró que éste, diferenciándose profundamente de sus animales antecesores se **humanizó** al pasar a la vida social, basada en el trabajo; que este paso cambió su naturaleza y estableció el comienzo del desarrollo, el cual, a diferencia del de los animales, ya no se determina por leyes biológicas, sino por las nuevas leyes del desarrollo social histórico.

A la luz de los datos modernos de la paleantropología, el proceso en que transcurre el paso de los animales al hombre se dibuja, en pocas palabras, de la siguiente manera:

Este paso se verificó mediante un largo proceso que comprende una serie de estadios. El que determina la preparación biológica del hombre constituye el primero de ellos. Empieza en el período terciario ya avanzado y continúa hasta los comienzos del cuaternario. Los representantes de este estadio, los llamados **australopithecus,** eran animales que vivían en rebaños y se distinguían por su posición erecta; utilizaban instrumentos toscos, sin tallar, y probablemente disponían

de medios sencillos de comunicación. En esta fase prevalecían totalmente las leyes biológicas.

Al segundo gran estadio, formado por una serie de etapas larguísimas, se le puede llamar estadio del paso al hombre. Se extiende desde la aparición del **pithecanthropus erectus** hasta la época del **homoneanderthalensis** inclusive. Es importante esta fase porque en ella surge la preparación de utensilios y aparecen las primeras formas, aún en estado embrionario, de trabajo y sociedad. En este estadio continuaron prevaleciendo en la formación del hombre las leyes biológicas, es decir, se manifestaban como antes, en cambios anatómicos que se transmitían por herencia de generación a generación. Pero, al mismo tiempo, en este estado aparecen en el desarrollo cosas nuevas. Los cambios en la estructura anatómica del hombre, en el cerebro, en los sentidos corporales, manos y órganos vocales, transcurrían ya bajo la intervención del desarrollo del trabajo, y promovida por él, la comunicación oral.

En pocas palabras, el desarrollo biológico del hombre transcurría bajo la influencia del desarrollo de la producción. Pero la producción es desde el principio un proceso social, que avanza por sus propias leyes objetivas, leyes social-históricas; por esto la biología ha empezado a "registrar" en la estructura anatómica del hombre el comienzo de la historia de la humanidad.

De esta manera, el hombre, convertido en sujeto del proceso social, depende de la acción de dos leyes: primero, de la acción de las leyes biológicas, en virtud de las cuales sus órganos se adaptaron a las condiciones y exigencias de la producción; y, segundo, a través de estas leyes, de las leyes social-históricas, que regulan

el desarrollo de la producción y de los fenómenos que ella engendra.

Hay que señalar que muchos autores modernos consideran toda la historia del hombre como un proceso sometido a esta doble condición. Creen, como Spencer, que el desarrollo de la sociedad, o como ellos prefieren llamarlo, desarrollo del medio "sobre orgánico", es decir, social, crea solamente para el hombre condiciones de existencia particularmente complejas a las cuales se adapta biológicamente. Este planteamiento sin embargo, carece de base. En realidad, la formación del hombre pasa por otra etapa, un tercer estadio, en el que los factores biológicos y sociales en la formación de su naturaleza cambian de nuevo.

Este es el estadio de la aparición del hombre moderno, **homo sapiens.**

Esta etapa representa un viraje radical en el desarrollo del hombre, que se libera completamente de su anterior dependencia de los cambios biológicos, inevitablemente lentos, transmitidos hereditariamente. Lo único que rige ahora el desarrollo del hombre son las leyes social-históricas.

Y. Y. Roguinski, destacado antropólogo soviético, describe este viraje de la siguiente manera: "Más allá de los límites, es decir, en el período de formación del hombre, la actividad laboral de éste estaba íntimamente ligada a su evolución morfológica. Más acá de aquellos límites, es decir, en el hombre moderno, ya completamente formado, la actividad laboral transcurre sin ninguna relación a su progreso morfológico."

Esto significa que el hombre, formado definitivamente, posee todas las propiedades biológicas necesarias para su ulterior desarrollo social-histórico ilimitado. En otras palabras, el paso del hombre a una vida

cultural más elevada ya no exigía la transformación de su naturaleza biológica y hereditaria. El hombre y la humanidad se habían sacudido, según expresión de M. Vandell, del "despotismo hereditario" y podían desenvolverse a ritmo jamás visto en el reino animal. Efectivamente, durante las tres, cuatro o cinco décadas milenarias que nos separan de los primeros representantes de la especie **homo sapiens,** se han producido las condiciones históricas y modus vivendi de las gentes, transformaciones inusitadas y sin parangón, tanto por su significación, como por su ritmo creciente. Sin embargo, las particularidades biológicas y de especie no cambiaron; más exactamente, estas transformaciones no fueron más allá de los límites de las variantes que en la vida social tienen significación sustancial.

Con esto no queremos decir que las leyes evolutivas y hereditarias en el proceso de formación del hombre dejen de actuar completamente, y que la naturaleza del hombre, una vez terminada, no cambia en nada. El hombre, efectivamente no escapa a la acción de las leyes biológicas. No se trata de eso; se trata de que los cambios biológicos, trasmitidos hereditariamente, no condicionan el desarrollo social-histórico del hombre y de la humanidad; que el proceso de desarrollo lo mueven otras fuerzas y no la acción de las leyes de la evolución biológica y de la herencia.

K. A. Timiriazev, nuestro conocido biólogo, expresó: "La teoría sobre la lucha por la existencia se detiene en los umbrales de la historia de la cultura. Toda la actividad racional del hombre es una lucha contra la lucha por la existencia. Esto es, una lucha para que todas las gentes de nuestra tierra puedan satisfacer las necesidades, para que no conozcan los menesteres, el hambre y la extenuación..."

Así, el proceso de humanización, proceso de cambios esenciales en la organización física del hombre, se completó al comienzo de la era de la historia social de la humanidad. Hoy esa idea ya no parece paradójica. Bastará decir, por ejemplo, que en un **colloquium** científico sobre este tema, celebrado recientemente en París, esta idea fue sostenida por la mayoría de los grandes especialistas que en él participaron.

Sin embargo, ¿cómo transcurre en este caso el desarrollo del hombre y cuál es el "mecanismo" de este proceso? Pues, en el devenir de la historia humana continuaron cambiando las condiciones de vida de las gentes y las gentes mismas. Además, los valores del desarrollo acumulados se trasmitieron de generación a generación, lo que solamente así pudo asegurar la continuidad del proceso histórico.

Lo dicho anteriormente demuestra que estos progresos se consolidaron. Pero, si como hemos visto, no pudieron afirmarse por la acción biológica y hereditaria, entonces, ¿cómo se consolidaron? Se afirmaron en una forma completamente especial, aparecida sólo por primera vez en la sociedad humana, bajo la forma de fenómenos exteriores, de fenómenos de la cultura material y espiritual.

Esta forma especial de consolidación y transmisión a las siguientes generaciones de los progresos del desarrollo surgió en virtud de que la actividad de

los hombres, a diferencia de los animales, es creadora, productiva. Esta es por lo tanto, y ante todo, la actividad fundamental del hombre, el **trabajo.**

En su actividad, los hombres no se adaptan simplemente a la naturaleza. La cambian en correspondencia a sus crecientes necesidades. Crean objetos que satisfacen sus necesidades y los medios para la producción de estos objetos, es decir, instrumentos, y luego, máquinas más complicadas. Construyen viviendas, producen ropa y otros valores materiales. Al mismo tiempo que progresa la producción de bienes materiales se desarrolla la cultura espiritual de las gentes; el caudal de conocimientos sobre el mundo circundante y sobre el hombre mismo se enriquece, y se desarrollan las ciencias y las artes.

Además, en el proceso de actividad de los hombres, sus capacidades, conocimientos y habilidades se cristalizan de alguna manera en productos de aquella actividad, en productos materiales y espirituales, en sus ideales. Por esto, cada nuevo paso en la perfección, por ejemplo, de los instrumentos de trabajo, puede considerarse por este lado como la encarnación de un nuevo escalón en el desarrollo histórico de las aptitudes motrices del hombre; la diversificación de la fonética, en las lenguas, puede considerarse como la personificación de los avances en la articulación de los sonidos y en el perfeccionamiento del aparato de la audición; el progreso en el arte puede estimarse como la encarnación del desarrollo estético, y así sucesivamente.

De esta manera, cada nueva generación empieza su vida en el mundo de los objetos y fenómenos creados por las generaciones precedentes. Participando en el trabajo, en la producción y en las distintas formas de

la actividad social, ella se apropia de las riquezas de este mundo, desarrollando en los hombres las aptitudes específicamente humanas que ya se habían cristalizado, encarnado en ellos. Incluso la capacidad de articulación se forma en las gentes de cada generación sólo en el proceso de apropiación de la lengua establecida históricamente y en dependencia de sus aptitudes objetivas. Lo mismo ocurre en el desarrollo del pensamiento y en la adquisición de conocimientos. Ninguna experiencia personal, por rica que sea, puede llegar a pensar de manera lógica, abstracta o matemática, e individualmente establecer un sistema de ideas. Para conseguir esto se necesitaría no una vida, sino miles. En realidad, el pensamiento y los conocimientos de cada generación subsiguiente se forman apropiándose los avances ya alcanzados por la actividad cognoscitiva de las generaciones anteriores.

Los datos suficientemente verídicos de que dispone actualmente la ciencia demuestran que en determinados casos de niños que desde la edad más temprana se desarrollan al margen de la sociedad y de los fenómenos que ella engendra no pasan del nivel de desarrollo de los animales (R. Zingg). Estos niños no sólo desconocen la facultad de pensar y hablar, sino que incluso sus movimientos no se parecen en nada a los del hombre; será suficiente decir que ellos ni siquiera llegan a dominar la posición erecta propia de las gentes. Conocemos otros hechos, en determinado sentido contrario, cuando niños pertenecientes por nacimiento a comunidades que se hallan en un grado inferior de desarrollo cultural y económico y pasan tempranamente a vivir en un medio cultural elevado, entonces a estos niños se les forman todas las aptitudes necesarias para vivir plenamente en este medio cultural.

En el Paraguay existe la tribu guayaquili, que pertenece a las más atrasadas de las conocidas actualmente. A la civilización de los guayaquiles se le llama "melosa", ya que uno de los medios de subsistencia consiste en recoger la miel de las abejas silvestres. Establecer contacto con ellos es dificilísimo, puesto que no viven en un lugar permanente. Enseguida que se les acerca alguien desconocido se marchan al bosque. Una vez se consiguió atraer a un niño de siete años de esta tribu; así se pudo conocer su lengua que resultó ser extremadamente primitiva. Otra vez, en el campamento abandonado de esta tribu se halló una niña de unos dos años. El etnógrafo francés Vellard, que la halló, la entregó a la educación de su madre. Después de 20 años (en 1958) no se distinguía en nada, por su desarrollo intelectual, de las mujeres europeas cultas. Habla en francés, español y portugués, y se dedica a la etnografía. (Del libro de A. Pieron.)

Estos hechos y otros numerosos demuestran claramente que las capacidades y aptitudes específicas del hombre no se transmiten por la herencia biológica, sino que se forman durante la vida, en el proceso de apropiación de la cultura creada por las generaciones anteriores. Por esto todas las gentes contemporáneas (si tenemos en cuenta casos normales), independientemente de su pertenencia a uno u otro grupo étnico poseen aquellos gérmenes creados en el período de formación del hombre, los cuales, de existir las condiciones necesarias, permiten un progreso nunca visto en el reino animal.

Se puede decir que cada hombre aprende a ser hombre. Para vivir en sociedad no tiene bastante con lo que le ha dado la naturaleza al nacer. Debe asimilar lo logrado en el desarrollo histórico de la sociedad.

Ante el hombre aparece un océano de riquezas acumuladas durante siglos por incontables generaciones humanas, constituidas por los únicos seres que pueblan nuestro planeta dotados de la facultad de crear.

Las generaciones humanas desaparecen y se sustituyen unas a otras, pero lo creado por ellas se transmite a la siguiente generación, la cual, en sus trabajos y luchas, multiplica y perfecciona estas riquezas, lleva adelante la continuidad progresiva de la humanidad.

El fundador del socialismo científico, Carlos Marx, analizó por primera vez teóricamente la naturaleza social del hombre y su desarrollo social-histórico. "Cada una de las relaciones humanas (del hombre) con el mundo —escribió Carlos Marx— vista, oído, alfato, gusto, tacto, pensamiento, contemplación, sensación, volición, quereres, actividad, amor, en una palabra, todo lo que constituye su individualidad..., existe en función de órganos sociales y, en su relación objetiva, o en sus relaciones con los objetos, no son más que la apropiación de esto último, la apropiación de la realidad humana".

Desde entonces, cuando se escribieron estas líneas, han pasado más de cien años, pero las ideas que ellas encierran siguen en nuestros tiempos constituyendo la expresión más profunda de la verdadera naturaleza de las capacidades humanas, o como dijo Marx, "la expresión de las fuerzas de la esencia humana".

# 3

El problema del desarrollo del hombre en relación con el desarrollo cultural de la sociedad plantea una serie de cuestiones que intentaré exponer.

Antes que nada, trataremos de lo que representa en sí y de cómo transcurre el proceso descrito anteriormente de asimilación individual de los avances del desarrollo histórico de la humanidad.

Como hemos visto, la experiencia social-histórica de la humanidad se concentra en forma de fenómenos exteriores del mundo objetivo que circunda al hombre. Este mundo, el mundo de la industria, la ciencia y el arte, expresa la verdadera historia de la naturaleza del hombre, el resultado de su formación histórica. Este mundo lleva en sí al hombre a lo humano.

Sin embargo, ¿en qué consiste el proceso de asimilación de este mundo, que es al mismo tiempo proceso de formación de las capacidades específicas del hombre?

Antes que nada hay que subrayar que este proceso por parte de quien lo realiza es un proceso activo. Para conocer aquellos objetos o fenómenos, producto del desarrollo histórico, es necesario realizar en torno a los mismos determinada actividad, es decir, una actividad que produzca los rasgos esenciales de aquélla, encarnada, "acumulada" en el mencionado objeto.

Para explicar esta idea utilizaré un ejemplo sencillísimo, la asimilación de los instrumentos.

El instrumento es un producto de la cultura material que en forma completamente ilustrativa y sustancial expresa los rasgos típicos de la creación humana. No se trata solamente de un objeto que tiene determinada forma y posee determinadas propiedades físicas. El instrumento es al mismo tiempo un objeto social en el cual se ha encarnado y afirmado el resultado histórico de las operaciones laborales.

La existencia de este contenido social e ideal al mismo tiempo, cristalizado en los instrumentos humanos, distingue a éstos de los "instrumentos" de los animales. Los llamados "instrumentos" animales también realizan determinadas operaciones: por ejemplo, los monos aprenden, como se sabe, a utilizar el palo, para aproximar los frutos. Pero en los "instrumentos" animales, estas operaciones no se fijan, y ellos, los instrumentos, no se convierten en medios ejecutores estables de aquellas operaciones. Cuando el palo en las manos del mono cumple su función se convierte de nuevo en un objeto indiferente para él. Por eso los animales no guardan sus "instrumentos" y éstos no se transmiten de generación a generación. Por consiguiente, ellos, los "instrumentos", no son capaces de cumplir este desarrollo "acumulativo" de la función propia de la cultura (John Bernal). Por eso se explica el hecho de que en los animales no exista el proceso de asimilación del instrumento; la utilización del "instrumento" no forma en ellos nuevas operaciones motrices. El instrumento se somete a los movimientos naturales del animal, instintivos en su base; al sistema de movimientos en el cual se integra.

Una relación opuesta caracteriza el empleo de los instrumentos por el hombre. Su mano, al contrario, pasa a formar parte del sistema social-histórico de

operaciones encarnadas en dicho instrumento y se somete a ellas. De este modo, el hombre, al asimilar los instrumentos reestructura sus movimientos naturales e instintivos y durante la vida se forman en él capacidades motrices nuevas y superiores. "La apropiación de cierto conjunto de instrumentos de producción, escribió Marx, equivale al desarrollo de cierto conjunto de capacidades en los mismos individuos".

Así, el hombre, al posesionarse de los instrumentos, asimila las operaciones motrices vinculadas a ellos. Este proceso es al mismo tiempo un proceso de formación en el hombre, durante su existencia, de nuevas capacidades superiores, las llamadas funciones psicomotrices, que "humanizan" su esfera motriz.

Lo mismo ocurre cuando se trata de asimilar los fenómenos de la vida cultural. El dominio de una lengua no es solamente un proceso de asimilación de aquellas operaciones con las palabras que históricamente se afirmaron en sus significados; es también la posesión de la fonética de la lengua, que transcurre en el proceso de asimilación de las operaciones que elaboran la permanencia del sistema fonológico objetivo de la misma. Precisamente en estos procesos el hombre elabora las funciones articulatorias y auditivas, así como la actividad central del cerebro que los fisiólogos llaman "segundo sistema de señales" (I. P. Pavlov).

Que todas estas particularidades psicofisiológicas forman en el hombre precisamente la lengua que aprende, y que no domina de nacimiento, es hasta tal grado tan claro que conociendo las características de una lengua determinada se puede con plena seguridad describir algunas de estas particularidades antes de cualquier investigación. Así, por ejemplo, si se sabe que la lengua vernácula del grupo de gente que a nos-

otros nos interesa pertenece a las tonales se puede estar seguro que todas estas gentes poseen un oído tónico-oral desarrollado (Taylor, Leontiev y Guippenreiter).

De este modo la particularidad principal del proceso examinado por nosotros de apropiación, "asimilación", o posesión, consiste en que él crea en el hombre nuevas capacidades, nuevas funciones psíquicas. En esto consiste la diferencia del proceso de formación de los animales. Mientras que en estos últimos representa el resultado de la adaptación individual de la especie a las cambiantes y complicadas condiciones de la existencia, la asimilación en el hombre es un proceso de reproducción en las particularidades del individuo, de las particularidades y capacidades establecidas históricamente, del género humano (especie).

Hablando del papel de la asimilación en el desarrollo del hombre, el àutor de una obra contemporánea dedicada a este problema señala, de manera completamente justa, que mientras los animales quedan satisfechos con el desarrollo de su naturaleza, el hombre **construye su naturaleza** (T. Chatuen).

Sin embargo, ¿cómo es posible fisiológicamente este proceso y cómo se realiza? Estamos ante un problema bastante difícil. Por un lado, los hechos demuestran que las capacidades y funciones que se desarrollan en el período de la historia social de la humanidad no se fijan en el cerebro de las gentes y no se transmiten mediante las leyes hereditarias. Por otro lado, está completamente claro que ninguna capacidad ni función puede realizarse más que por la actividad de un órgano determinado o de ciertos órganos.

La solución de esta contradicción, surgida de la comparación de estas dos posiciones igualmente indiscutibles, constituye uno de los triunfos más impor-

tantes de las investigaciones fisiológicas y psicológicas de nuestro siglo.

G. Wundt expresó ya la idea de que el carácter específico de las actividades se explica teniendo en cuenta que en su base no se hallan las funciones elementales y fisiológicas del cerebro, sino sus uniones que surgen en el camino del desarrollo individual.

Un nuevo y decisivo paso en el desarrollo de esta idea lo representó el descubrimiento del principio de la sistematización por I. P. Pavlov en el funcionamiento de los grandes hemisferios cerebrales.

Por otro lado, uno de los grandes contemporáneos de Pavlov, A. A. Ujtomski, planteó la idea de la existencia de órganos particulares fisiológicos y funcionales del sistema nervioso. "Corrientemente, con la idea "órgano" nuestro pensamiento relaciona algo morfológicamente constante... Me parece que esto no es completamente obligatorio, y especialmente al espíritu de la nueva ciencia le sería más adecuado no ver aquí nada obligatorio".

¿Qué son los "órganos funcionales del cerebro"? Son órganos que funcionan igual que los órganos especiales y constantes morfológicamente; sin embargo, se distinguen de estos últimos en que representan una nueva formación surgida en el proceso del desarrollo individual (ontogénico). Ellos representan un substrato material de aquellas capacidades y funciones específicas que se forman en el proceso de apropiación por el hombre del mundo de los objetos y fenómenos, creaciones de la cultura, forjados por la humanidad.

Ahora conocemos suficientemente las particularidades y mecanismos de la formación de estos órganos para crear en el hombre sus "modelos" experimentales de laboratorio.

Por otro lado, ahora nos podemos representar con mayor claridad lo que significó precisamente humanizar el cerebro humano, que creó la posibilidad de someter el desarrollo ulterior del hombre a la acción de las leyes social-históricas, acelerándolo inconmensurablemente: representó que la corteza del cerebro humano, de 15 mil millones de células nerviosas, se había convertido en un órgano capaz de formar otros órganos.

## 4

Hasta ahora hemos examinado el proceso de asimilación como resultado de la influencia activa del individuo en relación a los objetos y fenómenos del mundo circundante, creado por el desarrollo de la cultura humana.

Hemos subrayado que esta actividad debe ser adecuada, es decir, debe reproducir los rasgos de aquella actividad de las gentes que se halla cristalizada, acumulada, en dichos objetos o fenómenos, más exactamente, en los sistemas que ellos forman. ¿Podemos, sin embargo, aceptar que esta actividad adecuada se forma en el hombre, en el niño, bajo la influencia de estos objetos o fenómenos? La inconsistencia de esta posición es clarísima.

El hombre, en general, no se halla solo ante el mundo que lo circunda. Sus relaciones con él se hallan siempre mediatizadas por sus relaciones con otras personas. Su actividad siempre forma parte de estas relaciones, incluso en aquellos casos en que exteriormente se queda solo. La relación social en su forma exterior original, en la forma de actividad conjunta o en la forma de comunicación oral, o incluso sólo en el pensamiento, constituye la condición necesaria y específica de la vida del hombre en la sociedad. La relación social constituye también la condición necesaria para la formación en el niño, y en cada hombre por separado, de la actividad adecuada a aquella, que,

al parecer, llevan en sí los objetos y los fenómenos que registran los avances del desarrollo de la cultura material y espiritual de la humanidad. De este modo, la relación social constituye la segunda condición obligatoria de la asimilación, su "mecanismo" por decirlo así.

Expresaremos esto de otra manera. Los progresos del desarrollo histórico de las capacidades humanas no se dan simplemente al hombre por los fenómenos objetivos de la cultura material y espiritual, sino que se hallan solamente en estos fenómenos. Para poseer estos avances, para convertirlos en capacidades propias, en "órganos de su individualidad", el niño, el hombre, debe entrar en relación con el mundo circundante a través de otras gentes, es decir, en relación con ellas. En este proceso,.el niño, el hombre, aprenden a actuar adecuadamente. De este modo, ese proceso es por su función un proceso de educación.

Se comprende que este proceso puede tener, y efectivamente tiene, muy variadas formas: al comienzo, en las etapas más tempranas del desarrollo de la humanidad, así como en los niños más pequeños, tiene el carácter de simple imitación de las acciones de las personas que están a su alrededor, que transcurre, sin embargo, bajo el control y la intervención de ellas; después se complica y especializa, surgen las formas de enseñanza y educación escolar, diferentes formas de instrucción superior y finalmente la autoinstrucción. Pero lo principal, lo que hay que subrayar, es que este proceso debe existir siempre, pues de otra manera la transformación de los avances del desarrollo social-histórico a la siguiente generación no sería posible, y, por lo tanto, se detendría la continuidad del proceso histórico.

Para explicar esta idea utilizaremos un ejemplo entresacado del libro de A. Pieron, citado ya anteriormente. Si ocurriera en nuestro planeta una catástrofe y sobrevivieran solamente los niños, pereciendo toda la población adulta, a pesar de que el género humano no dejaría de existir, sin embargo, la historia de la humanidad quedaría inevitablemente cercenada. Los tesoros de la cultura seguirían existiendo físicamente, pero no habría nadie que los diera a conocer a las nuevas generaciones. Las máquinas dejarían de funcionar, los libros no se leerían y las obras de arte perderían su valor estético. La historia de la humanidad tendría que comenzar de nuevo.

Por lo tanto, el movimiento histórico es imposible sin la transmisión activa a las nuevas generaciones de los avances de la cultura humana, sin su educación.

Cuanto más progresa la humanidad, cuanto más ricos son los resultados acumulados por la práctica social-histórica, tanto más crece el peso específico de la educación y tanto más se complican las tareas que se le presentan en su avance. Por esto, cada nueva etapa en el desarrollo de la humanidad, así como en el desarrollo de ciertos pueblos, plantea inevitablemente una nueva etapa en el desarrollo de la educación de la generación siguiente, se prolonga el tiempo que la sociedad le dedica a su enseñanza, surgen nuevas instituciones docentes, la enseñanza adquiere nuevas formas de especialización y en relación con ello la profesión del educador, del maestro, se diferencia; los programas de enseñanza son más y más completos, se perfeccionan los métodos pedagógicos y se desarrolla la pedagogía. Esta ligazón entre el progreso histórico y el progreso educativo es tan íntima, que por

el nivel general del desarrollo histórico de la sociedad podemos determinar, sin equivocación, el nivel de desarrollo de la educación y, al contrario, por el nivel de desarrollo de la educación, determinar igualmente el nivel de desarrollo económico y cultural de la sociedad.

La educación, la enseñanza o instrucción, su historia, sus particularidades y exigencias que presenta la época moderna, todo esto, constituye un tema especial y además de gran volumen. Se comprenderá que no podemos detenernos en este tema. Nuestra tarea consiste solamente en indicar la función que la educación, en su más amplio sentido, ejerce en el desarrollo de la humanidad. Pero está claro que con esto el problema del hombre y la cultura no se agota. Este problema plantea nuevas cuestiones, entre las cuales destaca la desigualdad cultural de las gentes. Paso a continuación a exponer esta cuestión.

## 5

Hasta ahora hemos examinado el desarrollo del hombre como individuo. Este llega al mundo indefenso y desarmado, dotado por nacimiento de una sola facultad que le distingue esencialmente de sus antepasados animales, la facultad de formar capacidades específicamente humanas. Si no está privado de algunas particularidades innatas que le individualizan y marcan su impronta en su desarrollo, esto se manifestará no mediante el contenido o el nivel de posibles progresos de su vida espiritual, sino solamente en algunos rasgos especiales y principalmente dinámicos de su actividad y personalidad; tales son, por ejemplo, la influencia de los tipos nativos de actividad nerviosa superior.

Por otro lado, aparece ante nosotros la fuente efectiva y única del desarrollo en el hombre de aquellas fuerzas y capacidades, producto del desarrollo social histórico. Son los objetos y fenómenos que encarnan la actividad de las generaciones anteriores, el resultado del desarrollo espiritual de la especie humana, el resultado del desarrollo del hombre como ser genérico (Marx). Pero en esta misma idea se encierra una abstracción científica, la misma que en las ideas "humanidad", "cultura humana" y "genio humano".

Nosotros, ciertamente, podemos imaginarnos los descubrimientos inagotables del desarrollo humano: la técnica creada por el hombre, técnica que ha ele-

vado en decenas de miles de veces la potencia de las fuerzas físicas e intelectuales del hombre; la acumulación de los conocimientos que penetran en los secretos más celosamente guardados del universo, las producciones del arte que destacan poderosamente sus sentimientos. Pero estas conquistas ¿están al alcance de todos los hombres? No, conocemos perfectamente que esto no es así, que estas conquistas del desarrollo se hallan al margen de las mismas gentes. En relación con ello debemos referirnos nuevamente a la confrontación de la evolución biológica y el progreso histórico, a la naturaleza de los animales y de los hombres.

La perfecta adaptación de los animales al medio, la "sabiduría", la riqueza y la complejidad de sus instintos y su comportamiento son asombrosos. Todo esto son conquistas de su desarrollo de especie, de la acumulación de experiencias de especie. Aunque en comparación con los alcances del desarrollo histórico de las gentes son ínfimos, sin embargo, si nos abstraemos de desviaciones individuales poco esenciales, ellos constituyen un progreso para todos los representantes de dicha especie y al naturalista le será suficiente estudiar a uno o algunos de ellos para conseguir una representación justa de toda la especie en su conjunto.

Otro cuadro completamente distinto aparece ante nosotros cuando examinamos al hombre. La unidad de la especie humana parece como si no existiera, y esto ocurre, ciertamente, no porque haya entre las gentes diferencias de color, trazados distintos de ojos o por otros rasgos netamente exteriores, sino en virtud de la gran diferencia existente en las condiciones de vida, en el tesoro de la actividad material y espiritual

y en el nivel de desarrollo de sus habilidades intelectuales y capacidades.

Si un ser racional de otro planeta visitara nuestra Tierra y describiera las facultades físicas, intelectuales y estéticas, las cualidades morales y particularidades del comportamiento de las gentes, pertenecientes a diferentes clases y capas sociales, que viven en diversas regiones y países de nuestro planeta, se podría pensar que en esta descripción se trata de representantes de diferentes especies.

Sin embargo, esta desigualdad entre las gentes no radica en diferencias naturales o biológicas. La crea la desigualdad económica y de clase de aquellas relaciones que unen a las gentes a los progresos que son personificación del conjunto de las fuerzas o capacidades de la naturaleza humana, formada en el proceso del desarrollo histórico.

El hecho de que estos progresos se registren en los productos objetivos de la actividad humana cambia radicalmente, como hemos visto, el tipo de desarrollo. Esta circunstancia libera el desarrollo del hombre de la subordinación a las leyes biológicas, lo acelera y le abre perspectivas que serían inconcebibles en el proceso evolutivo sujeto a las leyes de la mutación y herencia.

Pero esta misma circunstancia conduce a que tales progresos del desarrollo histórico puedan separarse de las mismas gentes que forjan este desarrollo.

Este distanciamiento ocurre antes que nada en forma práctica, en forma de alienación económica de los medios y productos del trabajo de los productores directos. Aparecen simultáneamente con el surgimiento de la división social del trabajo y con el desarrollo que provoca el intercambio de productos, las formas

de propiedad privada y la lucha de clases. Por consiguiente, este distanciamiento aparece en la vida por la acción de las leyes objetivas del desarrollo de la sociedad, independientes de la conciencia y la voluntad de los hombres.

La división social del trabajo convierte el producto del trabajo en objeto destinado al intercambio, cosa que cambia radicalmente la relación entre el productor y el producto producido por él. El último, a pesar de seguir siendo, naturalmente, el resultado de la actividad del hombre, pierde, sin embargo, el carácter concreto de la actividad de aquél, adquiere un carácter completamente impersonal y comienza, independientemente del hombre, su vida especial, la vida de la mercancía. Al mismo tiempo, la división social del trabajo conduce a que la actividad material y espiritual, el goce y el trabajo, la producción y el consumo, se separen unos de otros y correspondan a gentes distintas. Por eso, al tiempo que la actividad total de las gentes es más y más rica y multifacética, la actividad que corresponde a individuos aislados adquiere al contrario un carácter unilateral y se empobrece. Este carácter unilateral, este empobrecimiento, es capaz de llegar como es sabido a grados extremos cuando, por ejemplo, los obreros gastan todas sus fuerzas en la ejecución de una operación que se repite miles de veces seguidas.

En la producción capitalista incluso esta actividad limitada, unilateral, se enajena del hombre y pierde para él su contenido objetivo. Las máquinas que construyen los obreros, los palacios que levantan, los libros que imprimen, todo esto no lo hacen para ellos mismos: para ellos sólo producen salario. De este modo, las máquinas, los palacios, los libros, etc., se

convierten para los trabajadores solamente en una determinada cantidad de objetos de primera necesidad.

Por otro lado, lo mismo ocurre en el polo social opuesto, en el polo capital. Para el mismo capitalista, la empresa que posee no tiene sentido como empresa de producción de tales o cuales objetos, sino como empresa que produce beneficio. Por esta razón siempre está dispuesto a producir lo que sea, incluso las armas más horribles de destrucción de las gentes, cuya acción puede repercutir en él mismo.

En tales condiciones, todo lo existente tiene para los hombres un doble aspecto. Tiene un doble sentido no sólo en el mundo de los fenómenos que circunda a los hombres y que ha sido creado por ellos mismos, sino también su propia actividad, su conciencia, que adquiere rasgos unilaterales, "desintegrantes". Al concentrarse las riquezas materiales en manos de la clase dominante se concentra también en ella la cultura espiritual. Aunque las creaciones de esta cultura parezca que existen para todos, sin embargo, sólo una minoría ínfima tiene posibilidades materiales y tiempo para satisfacer sus anhelos de instrucción, para completar sistemáticamente sus conocimientos y dedicarse a las artes; al mismo tiempo, las masas, particularmente la población rural, deben contentarse con un mínimo de desarrollo cultural, mínimo indispensable para que puedan realizar en los límites que se marca a los obreros la actividad profesional y la producción de valores materiales.

Como la minoría dominante no solamente posee los medios de producción material, sino también la mayor parte de los medios de producción de la cultura espiritual y de su difusión, y tiende a ponerla al servicio de sus intereses, surge la diferenciación de la cul-

tura. Si en la esfera de la ciencia se facilita el perfeccionamiento técnico y se acumulan rápidamente conocimientos positivos, en otra esfera, en la esfera de las representaciones sobre el hombre y la sociedad, sobre naturaleza y esencia, sobre las fuerzas motrices y su futuro, en la esfera de los ideales morales y estéticos, el desarrollo transcurre por dos líneas radicalmente distintas. Por un lado, por la línea de acumulación de valores espirituales —representaciones, conocimientos e ideales— que encarnan lo auténticamente humano en el hombre e iluminan el camino del desarrollo histórico; esta línea refleja los intereses y aspiraciones de la mayoría. Por otro lado, la línea de la creación de representaciones cognoscitivas, morales y estéticas que sirven los intereses de las clases dominantes y tienden a justificar y eternizar el orden social existente, a apartar a las masas de la lucha por la justicia, la igualdad y la libertad, a narcotizar y paralizar su voluntad. El choque de estas dos líneas engendra la llamada lucha ideológica.

Así, el proceso de alienación producido por el desarrollo de la división del trabajo y por las relaciones de la propiedad privada, no conduce sólo a la separación de las masas de la cultura espiritual, sino también a la diferenciación de sus elementos componentes, avanzados unos, es decir, democráticos, que sirven al progreso de la humanidad, y otros, retrógrados, cuya penetración en las masas impide el progreso. Estos últimos forman el contenido de la cultura degradada de las clases reaccionarias de la sociedad, lo que es ficticio, transitorio, en la cultura de la humanidad.

La concentración y diferenciación de la cultura no transcurre sólo en los límites de las naciones y de los pueblos. La desigualdad cultural en el desarrollo de

las gentes se manifiesta de una manera más radical si tomamos a todo el mundo, a toda la humanidad.

Esta desigualdad precisamente sirve de base, antes que todo, para la división de las gentes en representates de razas "inferiores" y "superiores". Se han hecho y se hacen grandes esfuerzos, particularmente en aquellos países cuyas clases dirigentes tienen un interés especial, en la justificación ideológica del derecho a someter a otros pueblos, atrasados en su desarrollo cultural y económico. No es casual por esto que el país en que se hicieron los primeros intentos de fundamentar científicamente la idea de que estos pueblos se hallan en otro nivel de desarrollo biológico y pertenecen a una naturaleza humana especial (sub-especie) sea Inglaterra (Lawrens, G. Smith y, en la segunda mitad del siglo pasado, J. Kent y sus discípulos).

No fue casual, por ejemplo, el recrudecimiento radical de las predicaciones racistas en los Estados Unidos, al comienzo de la liberación de los negros. N. Chernishevski, demócrata revolucionario ruso (1828-1889), escribió: "Cuando los propietarios de plantaciones de los Estados del Sur se alarmaron por sus posiciones esclavistas, rápidamente elaboraron todo el sistema de agudos razonamientos en defensa de la esclavitud; había surgido la necesidad de refutar las ideas del partido que se había convertido en enemigo peligroso de los esclavistas..., y en esta lucha, en el terreno de la elocuencia, de la prensa y de la ciencia hallaron enormes fuerzas, como las hallaron después en la arena militar." (Citado de Y. Roguinski y M. Levin).

Se sabe, finalmente, que al tiempo que crecían las pretensiones coloniales de Alemania, el racismo com-

batiente se convertía más y más en la ideología de los círculos militaristas, pasando, finalmente, a su forma más aguda, al fascismo.

Para revestir científicamente las afirmaciones sobre la supuesta imperfectibilidad de las llamadas razas "inferiores" se sirven, como es sabido, de dos clases de argumentos: morfológicos y genético-comparativos.

Los intentos, emprendidos repetidamente, de demostrar la existencia de diferencias anatómicas en el cerebro de las gentes de diferentes razas pertenecen a los primeros. Sin embargo, estos intentos fracasaron inevitablemente. Por ejemplo, la capacidad media del cerebro de ciertas tribus negras resultó, después de investigaciones muy detalladas, incluso superior a la capacidad cerebral de los blancos (escoceses). Lo mismo ocurre con los resultados de las investigaciones de la estructura particular y delicada del cerebro. En este aspecto O. Kleineberg, psicólogo, aporta en su libro sobre psicología social datos característicos. Bean, colaborador del Instituto de Anatomía de la nombrada universidad norteamericana John Hopkins, publicó en su tiempo datos demostrativos de que el desarrollo de la parte frontal de la corteza cerebral de los negros es relativamente inferior al de los blancos y que el cerebro de los primeros tiene otras particularidades de estructura que corresponden al "hecho establecido", según Bean, de deficiencias en los negros. Como al director del Instituto, Mall, los datos aducidos por Bean le parecieron poco convincentes, repitió la investigación en el mismo número de cerebros, pero a diferencia de Bean realizó su comparación sin saber, de antemano, cuáles eran lo cerebros que pertenecían a los blancos y los que pertenecían a los negros. Después que Mall y sus colaboradores dividieron los cere-

bros según los índices establecidos por Bean, en dos grupos, y luego contaron cuántos cerebros de la raza blanca y negra había en cada uno de ellos, resultó que se habían distribuido en los grupos de manera casi igual; de esta manera la conclusión de Bean resultó refutada. Seguramente, como señala Kleineberg a este respecto, Bean esperaba hallar índices de subdesarrollo de los negros y conociendo de antemano la procedencia de los cerebros sometidos a investigación, "vio" entre ellos diferencias que en realidad no existían.

Veamos ahora los argumentos genéticos. Su análisis representa un interés grande y especial, ya que toca directamente el problema de la desigualdad en el desarrollo de la cultura en diferentes pueblos. La base de estos argumentos la constituye la llamada hipótesis del poligenismo. El sentido de esta hipótesis se reduce a que las razas humanas tienen su origen independiente, es decir, proceden de distintos antepasados. Así explican las diferencias imborrables, según ellos, entre los pueblos, tanto por el nivel alcanzado como por las posibilidades del desarrollo ulterior. Sin embargo, a medida en que se iban acumulando los conocimientos paleoantropológicos, esta hipótesis ha devenido más y más improbable y la mayoría de los investigadores modernos mantienen posiciones opuestas, posiciones que reconocen la comunidad de origen de todas las razas, las cuales, desde el punto de vista biológico, no representan ni más ni menos que variaciones de una especie única, la especie del **homo sapiens.** Esto lo demuestra ante todo, el hecho de que los rasgos raciales son poco sustanciales y fuertemente variables, debido a que las fronteras entre las diferentes razas son en cierto modo engañosas, caracterizadas por transiciones imperceptibles. Los datos modernos demuestran

que ciertos rasgos raciales en determinadas condiciones, por ejemplo, en los desplazamientos a otras regiones geográficas, pueden cambiar de una manera bien sensible en el curso incluso de una generación. Otra prueba del origen común de las razas humanas la constituye también el hecho de que los signos individuales, cuyo conjunto traza los rasgos raciales, se hallan en diferentes combinaciones entre los representantes de distintas razas. Y finalmente, lo que es especialmente importante, las particularidades principales del hombre moderno, ya "terminado", tales como el alto desarrollo cerebral y la correspondiente correlación entre la parte frontal y posterior del cráneo, la estructura característica de las manos, las particularidades del esqueleto adaptado a la posición erecta y a la marcha vertical, el débil desarrollo capilar en el cuerpo y otras, son propias de todas las razas humanas sin excepción.

Hay que creer que las diferencias raciales surgieron a causa de que la antigua humanidad se extendió por la tierra fraccionándose en grupos aislados, cada uno de los cuales continuó su desarrollo bajo la influencia de condiciones de vida desiguales, adquiriendo, bajo esta influencia, ciertas particularidades que sólo tienen importancia adaptativa respecto a equellos factores naturales que actúan directamente (por ejemplo, la pigmentación de la piel que se produce bajo la acción de los rayos solares); además, el aislamiento de estos grupos es natural que reforzara la acumulación hereditaria de este género de particularidades biológicas, ya que, como sabemos, la acción de las leyes hereditarias no cesa en general, sino solamente en relación a la consolidación y transmisión de las conquistas social-históricas de la humanidad. Pero es pre-

cisamente en el nivel de estas últimas donde se ven las mayores diferencias.

Es cierto que el aislamiento relativo, la desigualdad de condiciones en el progreso económico y social pudieron crear, en los grupos humanos, habitantes de diferentes regiones de nuestro planeta, una determinada desigualdad en su desarrollo. Sin embargo, la gran diferencia que existe entre el nivel cultural y espiritual de los distintos países y pueblos no se puede explicar sólo por la acción de los factores mencionados. En efecto, en el desarrollo de la humanidad surgieron, y empezaron a desenvolverse rápidamente, los medios de comunicación y las relaciones económicas y culturales entre los pueblos; y esto hubo de ejercer una influencia opuesta, es decir, tuvo que promover la nivelación en el desarrollo de los diferentes países, llevando a los pueblos atrasados al nivel de los avanzados.

Por esto, si la concentración de la cultura mundial, al contrario, se reforzó más y más, de tal manera que unos países se convirtieron en sus próximos representantes mientras que en otros se subyugaba; de todo ello resultó que las relaciones entre los países, no se desarrollaron bajo los principios de la igualdad, colaboración y ayuda mutua, sino bajo el principio del dominio del fuerte sobre el débil.

La conquista de territorios, el saqueo y la sumisión esclava de la población indígena de los países atrasados y la conversión de estos territorios en colonias, representó para ellos un muro de contención y retroceso en el desarrollo y progreso de su cultura. Y esto no ocurrió solamente porque a los pueblos subyugados se les privaba, a la inmensa mayoría de sus componentes, incluso de las condiciones materiales más

indispensables para su progreso cultural, sino también porque se levantaban barreras artificiales que los apartaban de la cultura mundial. Aunque los opresores colonialistas siempre enmascararon sus fines egoístas con frases sobre su misión cultural y civilizadora, en realidad lanzaron a pueblos enteros a la miseria espiritual, y si ellos importaron valores culturales, éstos fueron ante todo valores ficticios, no precisamente los portadores de una verdadera cultura, sino de algunos aspectos que sólo se manifestaban en la superficie.

Por tanto, la concentración y la alienación de la cultura del hombre no ocurre sólo en la historia de diferentes países, sino, en formas aún más desnudas, en la historia de la humanidad en su conjunto.

Esta alienación de la cultura tuvo como consecuencia la aparición de un abismo entre las enormes capacidades desplegadas por la humanidad, por un lado, y, por otro, la miseria y el carácter desigual del desarrollo, el cual —aunque en diferente grado— constituye la sucrte de determinadas gentes. Este abismo, sin embargo, no es eterno, como no son eternas las relaciones social-económicas que lo engendraron. Su total eliminación constituye el contenido del problema de las perspectivas del desarrollo del hombre.

El problema sobre el desarrollo ulterior del hombre constituye una de las cuestiones que interesan tanto a los antropólogos y psicólogos, como a los sociólogos. En su solución chocan entre sí los mismos puntos de vista contradictorios sobre la naturaleza del hombre, biológicos y social-históricos, que en la solución de otros problemas de la antropología histórica.

Está claro que este choque de puntos de vista transcurre no sólo en un terreno netamente abstracto; tanto unos como otros se refieren a los grandes problemas sociales y fundamentan, por lo tanto, principios diametralmente opuestos para la solución práctica de aquéllos.

Los representantes de la primera tendencia, netamente biológica, enfocando el desarrollo del hombre como una continuación directa del proceso biológico de evolución, dejan sin consideración los cambios ocurridos en la última etapa de formación del hombre, en el tiempo de desarrollo del hombre moderno. Construyen sus representaciones sobre el futuro del hombre mediante la extrapolación del proceso de los cambios morfológicos, ocurridos en el período de su preparación, de su formación primaria, utilizando para este fin las observaciones sobre las variaciones de los rasgos individuales, en las gentes modernas, a los cuales consideran unos como atávicos y otros como progresivos y proféticos.

Así ha surgido la concepción sobre la conversión gradual del hombre en un nuevo ser humano. Este ser del futuro, **homo sapientissimus,** distintos autores lo describen de manera diferente, pero siempre como un ser en el cual predominan nuevas particularidades biológicas. Más que nada lo representan como un individuo de elevada estatura, con un cráneo más redondo y de dimensiones mucho mayores que las del hombre moderno, cara pequeña y plana, de menos dientes en la boca y cuatro dedos en los pies. Hablando de sus propiedades psíquicas consideran que la principal la constituirá un intelecto refinado y poderoso; sus sentidos, al contrario, se debilitarán.

No se trata, ciertamente, de estas representaciones más o menos fantásticas sobre el hombre del futuro; se trata de la comprensión de las leyes motrices de su desarrollo, de la comprensión que ellas encierran y de las consecuencias que se desprenden inevitablemente en el espíritu de este llamado "darvinismo social".

En realidad, si se mantiene el punto de vista de que el desarrollo del hombre transcurre en forma de desarrollo de las propiedades de la especie humana transmitidas por herencia, entonces la intervención en el curso de este proceso sólo es posible con la ayuda de aquellas medidas que mejoran estas propiedades hereditarias. Precisamente de esta idea parte la llamada eugenesia, es decir, la teoría sobre el perfeccio namiento de la especie humana, fundada por primera vez a comienzos de nuestro siglo por F. Galton, autor de la obra **Herencia del talento, sus leyes y consecuencias.**

Los eugenistas, con el fin de conservar y estimular el desarrollo ulterior de las capacidades humanas, exigen que se tomen una serie de medidas que impidan la

procreación de gentes "imperfectas" y de razas "inferiores", así como la mezcla con ellas de los representantes superiores de la especie humana, de las gentes de "sangre azul". Los eugenistas, al mismo tiempo que creen necesario estimular la procreación de gentes pertenecientes a las clases privilegiadas de la sociedad y razas superiores, y disminuir, al contrario, la procreación de las capas inferiores de la población y de los pueblos de "color", propagan también la necesidad de emplear la selección artificial genética, parecida a la que se utiliza para el mejoramiento de la raza de los animales domésticos. Los representantes más reaccionarios de la eugenesia han ido mucho más allá, al fundamentar la necesidad de la esterilización forzosa e incluso el exterminio físico de personas y pueblos enteros "imperfectos hereditariamente", y también al considerar las guerras de exterminio como uno de los medios más efectivos para el mejoramiento de la especie humana. Se sabe perfectamente que estas concepciones monstruosas, horribles, no quedaron en el papel; ellas tuvieron su encarnación práctica en los campos de exterminio fascista y en los actos de violencia realizados por los modernos racistas. Por eso la lucha contra estas concepciones, el desenmascaramiento de su sentido reaccionario y antipopular sale de los marcos de su importancia teórica abstracta; esta lucha es necesaria para limpiar la senda que lleve al triunfo de las ideas democráticas, de la paz y el progreso de la humanidad.

El futuro del hombre es realmente maravilloso y está mucho más cerca de lo que piensan aquellos que confían en los cambios de su naturaleza biológica. Este futuro en nuestros días es visible; es el amanecer de la historia humana.

El hombre no nace dotado de las conquistas históricas de la humanidad. Las conquistas del desarrollo de las generaciones humanas no se hallan encarnadas en el hombre, ni en sus gérmenes innatos, sino en el mundo que lo circunda, en las grandes creaciones de la cultura humana. Sólo en el proceso de asimilación de este progreso, proceso que el hombre realiza durante su vida, él adquiere las propiedades y capacidades auténticamente humanas; ese proceso, lo sitúa en los hombros de las generaciones anteriores y lo eleva muy por encima del reino animal.

Sin embargo, incluso para los pocos que llegan a dominar las cumbres de las conquistas de la humanidad, estas conquistas no se presentan en su plenitud debido a la estrechez y al obligado carácter unilateral de la actividad de ellos; para la mayoría aplastante de las gentes, estas conquistas son sólo asequibles en un ínfimo grado.

Ya hemos visto que esto es resultado del proceso de alienación que transcurre en las esferas de la vida humana, tanto económica como espiritual. Por eso, sólo la destrucción de aquellas relaciones sociales fundadas en la explotación del hombre por el hombre que lo engendran, puede eliminar este proceso y devolver al hombre, a todos los hombres, su naturaleza humana en toda su plenitud y variedad.

Sin embargo, ¿es posible el ideal de desarrollo en el hombre de todas las facultades humanas? La fuerza del prejuicio, enraizada en la conciencia, sobre las fuentes internas del desarrollo espiritual del hombre, es tan enorme que ella obliga a ver las condiciones de este desarrollo como si estuvieran de los pies a la cabeza: no es en la asimilación de las conquistas de la ciencia donde reside la condición para la formación de

aptitudes científicas, sino en las capacidades para la ciencia la condición de su asimilación; no es en la asimilación del arte donde reside la condición para el desarrollo del talento artístico, sino en el talento artístico la condición para la asimilación del arte. En virtud de esta consideración es por lo que generalmente se hace referencia a hechos que demuestran las capacidades de unos y la incapacidad completa de otros para tal o cual actividad, sin plantearse al mismo tiempo el problema del origen de estas mismas capacidades y por lo general se toma el carácter espontáneo de su primera formación por capacidades. Sin embargo, actualmente disponemos de pruebas irrefutables de que las capacidades, y precisamente aquellas cuya naturaleza se halla más disimulada, las capacidades musicales, surgen durante la vida. Sirve de ejemplo la experiencia de la educación musical temprana de numerosos niños que no han sido especialmente seleccionados, la cual ofrece el ciento por ciento de buenos resultados. Esta experiencia la lleva a cabo ya durante muchos años M. Kravets en la escuela musical infantil de Chakalovsk, en los alrededores de Moscú. Resultados análogos ha conseguido en el Japón el psicólogo y pedagogo S. Sudzuki, que en 1948 empezó esta labor sistemática y experimental abarcando a un número considerable de niños de la más tierna edad; será suficiente decir que la orquesta por él organizada la componen mil pequeños violinistas.

Por lo tanto, el problema real no consiste en la capacidad o incapacidad de las gentes de asimilar las adquisiciones de la cultura humana, de hacerlas accesibles a su individualidad y de contribuir al progreso con su aportación. El problema real consiste en que todos los hombres y todas las gentes, todos los pue-

blos, consigan prácticamente la posibilidad de marchar por el camino del desarrollo sin ninguna clase de limitación. Este es el gran objetivo que se ha planteado la humanidad progresiva.

Y este objetivo es asequible. Pero es asequible en condiciones capaces de liberar a los hombres del peso de las necesidades materiales, de destruir los efectos monstruosos que produce la división del trabajo físico e intelectual, de crear un sistema de educación que permita el desarrollo integral y armónico, ofreciendo la posibilidad de participar, creadoramente, en todas las manifestaciones de la vida humana.

Estos serán los hombres del futuro.

Los mejores pensadores de la humanidad soñaron con estas gentes y las esperaron. "Yo sé —dijo uno de los héroes de nuestro gran escritor y humanista Gorki— que entonces no será la simple existencia, sino el servicio al hombre, cuya imagen se elevará en lo más alto: para los hombres libres, todas las alturas serán asequibles. Entonces se vivirá en la libertad y los mejores serán aquellos que con más fuerza abracen al mundo, aquellos que más profundamente lo amen; los mejores serán los más libres y en ellos habrá más belleza. ¡Grandes serán las gentes de esta vida...!"

# SOBRE LA FORMACION DE LAS APTITUDES

A. N. Leontiev

# 1

Al abolirse la propiedad privada e iniciarse la edificación de la sociedad comunista, los logros obtenidos en el transcurso del desarrollo histórico de la Humanidad y de su cultura material y espiritual pasan a pertenecer a las masas. Por primera vez surge la posibilidad ilimitada del desarrollo total e íntegro de la personalidad humana, de llevar realmente a la práctica lo que Marx denominaba "vocación, destino, problema del hombre superior: el desarrollo completo de todas sus aptitudes".

Es obvio que en tales condiciones el problema de las aptitudes adquiere una importancia grande y particular, tanto práctica como teóricamente. Al mismo tiempo la interpretación que se le da actualmente al problema es tal que muchos de sus postulados requieren el análisis más profundo.

El problema de las aptitudes es extraordinariamente complejo y multifacético. Sin pretender aclararlo en su totalidad, me detendré únicamente a examinar las posiciones teóricas que más necesitan ser discutidas y estudiadas a fondo. De ningún modo pienso tocar el problema de la naturaleza del desarrollo excepcional de las aptitudes. Lo paso por alto, no porque carezca de interés para nosotros, sino porque desde nuestro punto de vista es preciso que comencemos por analizar la naturaleza y formación de las aptitudes humanas en lo que pudiéramos llamar sus expresiones

comunes, tras lo cual será posible avanzar hacia el análisis de los casos de su desarrollo excepcional y extraordinario.

Para comenzar, hemos de distinguir claramente en el ser humano dos tipos de aptitudes: primero, las llamadas "innatas" o naturales, de base biológica, y las "específicamente humanas", de un origen histórico-social.

Incluyo en el primer tipo, como tales aptitudes, la capacidad de formar y diferenciar rápidamente conexiones condicionadas, la de resistir a la influencia de excitantes negativos, o, la del análisis, por ejemplo, de señales acústicas u otras. Muchas de esas aptitudes son comunes al hombre y a los animales superiores y debemos aclarar que pese a estar directamente enlazadas con las "predisposiciones" o "tendencias" innatas, no son de la misma naturaleza.

Siguiendo la definición propuesta por B. M. Tieplov, comúnmente adoptada, las "predisposiciones" o "tendencias" son peculiaridades anatómico-fisiológicas innatas. Son sencillamente una de las condiciones del desarrollo de tal o cual aptitud, una condición interna, que se halla en germen dentro del sujeto. Consideradas de tal modo, las "predisposiciones" o "tendencias" innatas serán pues, en general, una categoría no psicológica.

Las aptitudes que yo califico de innatas son algo diferente a las predisposiciones y se forman basándose en ellas. La definición generalmente admitida es que, por su naturaleza, son peculiaridades del individuo, un conjunto que determina en un momento dado la ejecución acertada de determinadas actividades. Nos referimos a peculiaridades estructurales desarrolladas ontogénicamente en el transcurso de la misma actividad

y, por lo tanto, dependientes de las condiciones exteriores.

Hemos citado como ejemplo de dichas aptitudes la capacidad de elaborar con rapidez conexiones condicionadas. Claro que para ello es requisito previo que tanto en el ser humano como en los animales existan condiciones anatómico-fisiológicas. Pese a ello es, sin embargo, bien conocido el hecho de que los animales que poseen mayor "experiencia de laboratorio" elaboran los reflejos condicionados artificiales y las diferenciaciones más rápidamente que los que no poseen tal experiencia. Lo que nos indica que en el proceso de adquisición de experiencia de laboratorio hay una cierta mutación de sus posibilidades, surgen algunos cambios internos, a consecuencia de los cuales el animal adquiere la capacidad de resolver más eficazmente los problemas de laboratorio.

Ocurre lo mismo si se trata de capacidades tipológicas innatas del sistema nervioso. Pueden aparecer desarrolladas en forma desigual, como los característicos fenómenos que se observan en animales criados en condiciones normales, y en los que se han criado, por así decirlo, en "régimen carcelario". Y, en fin, esta posición es igualmente justa en lo que concierne al desarrollo de las capacidades sensoriales. ¿Acaso, no dan fe de ello incluso los resultados imperfectos que se obtienen, por ejemplo, mediante las viejas y conocidas experiencias de Berger?

De suerte que hasta el análisis de los hechos más simples nos indica la necesidad de mantener también respecto a las capacidades innatas, la actitud de diferenciar tendencias o predisposiciones y aptitudes propiamente dichas.

De entre las aptitudes naturales hemos de distin-

guir claramente las del segundo tipo, que he calificado de "específicamente humanas". Como, por ejemplo, la capacidad del lenguaje, la música, la actividad constructora, etc. Esto debe subrayarse especialmente, porque las características que en principio diferencian estas aptitudes específicamente humanas aún no están suficientemente claras.

¿En qué estriba, pues, la diferencia entre las aptitudes específicamente humanas y las aptitudes innatas a la naturaleza del hombre, desde el punto de vista de su origen y de las condiciones de su formación?

Examinemos desde este ángulo, ante todo, las capacidades naturales, elementales. Se forman sobre la base de las predisposiciones innatas durante el desarrollo de los procesos de actividad —incluyendo los de aprendizaje— que producen, aparte de la formación de conexiones, habilidades y hábitos, así como un resultado "formal" determinado, precisamente la mutación de las premisas internas o condiciones de las cuales dependen las posibilidades ulteriores de realizar la actividad. Es decir, su desarrollo se verifica por medio de "la atracción", llamémosla así, de las predisposiciones (o condiciones internas modificadas durante su desarrollo), en actividad, y, como dice en sus tesis el informe de S. L. Rubinstein, transcurre en "espiral".

Es evidente que se trata de un proceso real, que caracteriza el desarrollo de las aptitudes del ser humano. Un proceso análogo se efectúa en los animales. Durante el transcurso de su desarrollo ontogénico, también se modifican las condiciones internas de su conducta.

Sin embargo, el problema principal reside en si abarcan las consideraciones anteriores el desarrollo de

todas las aptitudes del ser humano, o si respecto a él poseen solamente significación limitada que no agota las peculiaridades esenciales de la naturaleza y la formación de las aptitudes específicamente inherentes al hombre que son las que nos ocupan.

Tales aptitudes tienen otro origen, se forman esencialmente de modo distinto a las naturales y, en consecuencia, tienen, como suele decirse, otra determinación.

Ello brota indefectiblemente del análisis del proceso del desarrollo histórico-social de las aptitudes humanas.

Tiene fundamento científico la tesis de que, desde el momento que aparece el hombre de tipo moderno cesa el proceso estrictamente morfogenético. Lo que implica que los progresos del hombre o su desarrollo ulterior no se originan ya por medio de fijación morfológica, de selección y transmisión hereditaria que lentamente van modificando la naturaleza en las generaciones subsiguientes, o sea, por acción de la herencia. Aunque las leyes de las mutaciones biológicas y de la herencia continúan actuando, dejan ya de tener un valor en el caso del desarrollo histórico de la Humanidad y no lo rigen. Dicho proceso, desde ese momento, comienza a ser regido por nuevas leyes, leyes histórico-sociales, aplicables tanto al desarrollo de la sociedad como al de los individuos que lo organizan. Es decir, que a diferencia del período precedente del proceso de formación del hombre actual, la vigencia de las leyes histórico-sociales no se condiciona ya a los progresos del desarrollo morfológico, sino que logran un campo libre para su expresión.

Esto constituye el punto clave de todos los problemas, que debe ser convenientemente aclarado hasta el

final. Nos hallamos ante la alternativa: o bien en contra de lo antes expuesto se admite que los logros del ser humano en el proceso del desarrollo histórico-social (como, por ejemplo, el oído del lenguaje, el empleo de instrumentos o el pensamiento lógico) se fijan y se transmiten hereditariamente conforme a correspondientes predisposiciones o tendencias y que, por lo tanto, los hombres difieren esencialmente uno de otros según predisposiciones innatas que manifiestan directamente los logros históricos-morfológicos de la humanidad; o bien se admite la posición de que, aunque las predisposiciones, o sea, las particularidades anatómico-fisiológicas de las personas, no sean iguales (lo que origina también la desigualdad de sus aptitudes naturales), ellas no fijan ni guían las aptitudes correspondientes a logros históricos específicos de los seres humanos y, por ende, pueden reproducirse sólo en forma ontogénica, esto es como "nuevas formaciones" elaboradas durante la vida del individuo.

En lo que concierne a la primera de las posiciones teóricas de la alternativa mencionada, podemos decir que han sido vanos los innumerables intentos realizados para hallarle fundamento científico, puesto que los argumentos que se aducen a la luz de datos prácticos, obtenidos mediante análisis especiales, invariablemente resultan ficticios. Los análisis de F. Mall, por ejemplo, privan de toda base a los datos histológicos de R. Bean, que pretendían testimoniar diferencias histológicas en la estructura de la corteza cerebral de individuos de las raza blanca y negra; o, la distribución determinada, en principio idéntica, de los "coeficientes intelectuales" en niños propios y adoptados, de familias con diferente posición social, dato éste que anula en esencia la idea de que existe una

relación directa entre esos coeficientes y las capacidades heredadas.

La cuestión no es sólo que carezca de demostración científica la tesis de que el progreso del desarrollo histórico social se determina hereditariamente. Más importante aún es que esa posición, lógica y necesariamente, conduce a admitir la diferenciación de los seres humanos conforme a sus predisposiciones o tendencias innatas, en "primitivas", y "superiores", lo que se refuta en la práctica, categóricamente, por los gigantescos progresos logrados en nuestra época en el terreno del desarrollo espiritual de pueblos enteros, en países casi completamente analfabetos que se transforman en un breve lapso histórico en naciones con cultura de vanguardia y nutrida intelectualidad.

Paralelamente, se borran las diferencias entre razas y nacionalidades, que conforme a la tesis que consideramos parecerían fatalmente destinadas una al trabajo físico y otras a las profesiones que requieren las llamadas aptitudes superiores.

La posición teórica opuesta parte del concepto de que no es la acción de la herencia biológica la que determina el desarrollo histórico del hombre. Dicho desarrollo, merced a una forma peculiar de transmisión de la sociedad humana, permite legar de generación en generación los logros obtenidos.

El quid de la cuestión estriba en que esos progresos no se fijan en las mutuaciones morfológicas transmitidas a la descendencia, sino en los productos objetivos de la actividad humana, materiales o espirituales, que aparecen como creaciones del hombre: en instrumentos, industria material, lenguaje, sistemas de ideas ciencia y arte.

Todas estas creaciones humanas, a partir del pri-

mer instrumento manual hasta la técnica más moderna, desde la palabra primitiva hasta las lenguas vivas contemporáneas altamente desarrolladas, llevan la impronta del trabajo del conjunto de seres humanos concretos, de su actividad material y espiritual, que adquiere condición de objeto en su producto; lo cual implica que lo que se manifiesta en la actividad del hombre, es decir, la naturaleza esencial de éste, sus aptitudes, queda encarnado en el producto. (Marx dice: aparecen en él en forma de "naturaleza latente" - 1888).

Por otra parte, cada ser humano aislado que se desarrolla en la sociedad se encuentra con un mundo transformado y creado por la actividad de precedentes generaciones, con un mundo que encarna los progresos del desarrollo histórico social de las aptitudes humanas.

Mas, el ser humano no "está" simplemente en este mundo. Tiene que vivir y actuar en él. Debe emplear herramientas e instrumentos, utilizar el idioma y la lógica elaborados ya por la práctica social, y tampoco permanece indiferente a las creaciones del arte, ante las que toma una actitud estética.

Sin embargo, ese ser no posee aptitudes preparadas de antemano para esas tareas, como, por ejemplo, hablar en un idioma determinado o percibir relaciones geométricas. Dotado, ciertamente, de "predisposiciones" o "tendencias", ellas no son más que inclinaciones hacia aptitudes calificadas por mí de naturales; inclinaciones, por así decirlo, "sin personalidad" respecto a los tipos de aptitudes humanas, históricamente surgidas, o sea, que no son específicas para tales aptitudes, que no vienen ya directamente determinadas para ellas. Esas predisposiciones o tendencias en lo que

atañe a la posibilidad de desarrollar las aptitudes para realizar esas actividades específicamente humanas, se hallan en una conexión distinta de la que mantienen con las aptitudes del primer tipo, o naturales, que aparecen directamente derivadas de ellas.

Las aptitudes del ser humano hacia las formas de actividad histórico-social, o sea, las aptitudes específicamente humanas, se presentan como auténticas "formaciones nuevas", elaboradas en el proceso del desarrollo del individuo, y de ningún modo como expresiones o variaciones de lo que la herencia ha depositado en él. Esta es la principal peculiaridad de las aptitudes específicas del hombre, de origen histórico-social.

## 2

La formación de las aptitudes específicamente humanas aparece como un proceso particularmente complicado, que es menester estudiar en forma especial.

El desarrollo de estas aptitudes en el individuo va adjunto al proceso del dominio por él (o si se utiliza el término de Marx: de la apropiación por él) de lo creado por la humanidad, por la sociedad, en su desarrollo histórico.

"La apropiación de un conjunto determinado de instrumentos de producción equivale al desarrollo de un conjunto determinado de aptitudes en los mismos individuos". Yo creo que esta tesis de Marx, además de su significación psicológica general, posee una más especial.

Deseo subrayar que el proceso de asimilación o de apropiación mencionado no debe confundirse con el proceso de adquisición de experiencia individual, y que la diferencia entre ambos es absolutamente esencial.

El proceso de adquisición de experiencia individual es, como se sabe, resultado de la adaptación del individuo a las condiciones variables del medio, sobre la base de la experiencia típica innata, heredada, que manifiesta la naturaleza de su tipo. Este proceso es propio de todo el mundo animal.

El proceso de apropiación, que no existe en los animales, es por el contrario, un proceso de adquisición de experiencia filogenética de sus antepasados anima-

les, y también de la típicamente humana; de la experiencia histórico-social de anteriores generaciones. Experiencia de carácter externo que se halla, no en la estructura corporal heredada, sino en el mundo objetivo exterior, en los fenómenos y objetos humanos que circundan al hombre. Ese mundo de la industria, de la ciencia y del arte es expresión auténtica de la naturaleza humana, de su transformación histórico-social encarnada en sí al hombre, al ser humano.

La conquista de tal mundo externo, la apropiación de él, es un proceso merced al cual las más elevadas aptitudes humanas, encarnadas en forma externa, se convierten en bienes subjetivos de la personalidad humana, en aptitudes, en auténticos órganos de su individualidad.

La idea del carácter peculiar del desarrollo psicológico del hombre, como un proceso basado en la transmisión y asimilación por los individuos de lo que se ha acumulado en generaciones anteriores, cada día se acepta más en Psicología (ver, por ejemplo, a Pieron).

¿En qué consiste, pues, ese proceso de apropiación por individuos aislados de los logros del desarrollo de la sociedad humana, encarnados, cristalizados en los productos objetivos de la actividad colectiva, lo que simultáneamente es el proceso de formación de las aptitudes específicamente humanas?

**Primero**: Subrayaremos que se trata de un proceso activo en lo que respecta al sujeto. Quien domina el producto de la actividad humana debe realizar una actividad adecuada a la encarnada a dicho producto.

**Segundo**: Ese proceso tomado ante todo desde el punto de vista de su efecto formal, más que desde el llamado resultado material, crea nuevas premisas para el desarrollo ulterior de la actividad, engendra nue-

vas aptitudes o funciones. Por eso, cuando, por ejemplo, decimos que un niño pequeño por primera vez dominó cualquier instrumento implica que en el proceso de su actividad se ha formado en él la aptitud de realizar operaciones con instrumentos.

Sin embargo, dicha aptitud no puede formarse en el niño por influencia de la propia herramienta. Aunque las operaciones estén encarnadas objetivamente en el instrumento, para el niño, subjetivamente, aquél sólo las plantea. Se le revelan porque sus relaciones con las personas mediatizan sus nexos con el mundo de las cosas. Los adultos le indican el modo de actuar con el instrumento, le ayudan a emplearlo adecuadamente, o sea, "edifican" en él las operaciones instrumentales. Así, si tenemos en cuenta las etapas previas del desarrollo, reorganizan, a su manera, la misma lógica del movimiento del niño, y le crean la capacidad de la acción instrumental como una nueva formación.

Lo mismo ocurre cuando ante el niño se plantea el problema de dominar palabras, conocimientos, nociones, es decir, fenómenos e ideas.

A propósito, señalaré que realizar el proceso de apropiación constituye una función del aprendizaje humano que la distingue cualitativamente del "learning", aprendizaje de los animales, cuya única función es la adaptación.

Es necesario hacer aún una observación más con respecto a la cuestión de la correlación entre las inclinaciones y las aptitudes naturales, por una parte, y las aptitudes superiores específicamente humanas, por otra. Hemos dicho ya, que las primeras aparecen como carentes de "personalidad" respecto a las segundas. Esto quiere decir que aunque ellas constituyan una condición obligatoria del desarrollo de las aptitudes

superiores específicamente humanas no determinan positivamente su contenido. Por ejemplo, para desarrollar el oído del lenguaje se precisan, naturalmente, diversas inclinaciones; sin embargo, la formación en el niño de la aptitud necesaria para la percepción del lenguaje, del análisis específico del timbre de los sonidos, no se determina por las inclinaciones, sino por el carácter del lenguaje que un niño dado se apropia; en lo que concierne a las inclinaciones, ellas condicionan sólo algunas particularidades individuales, tanto del desenvolvimiento del proceso de formación de la aptitud dada, como de su producto final. Simultáneamente se manifiestan las más amplias posibilidades de la llamada compensación monosistemática, de suerte que una misma aptitud específica puede tener como base natural diversos "conjuntos" de inclinaciones y de las correspondientes aptitudes naturales.

Todas estas tesis determinan, solamente, el modo más general de abordar el problema de la formación de las aptitudes específicamente humanas. La realización más completa del enfoque analítico choca con serias dificultades y plantea una serie de cuestiones que exigen un estudio concreto.

## 3

El problema de la naturaleza de los mecanismos concretos que sirven de base a las aptitudes desarrolladas en el hombre como nuevas formaciones elaboradas en el transcurso de su vida, requiere un análisis especial por ser uno de los más importantes en la materia que nos ocupa.

El problema se origina en la contradicción siguiente: por una parte, como se ha dicho, las aptitudes específicas humanas no se transmiten por la acción de la herencia biológica en forma de inclinaciones; y de otra, es imposible, claro está, admitir la existencia de aptitudes que no tengan su substrato material, su órgano. En efecto, aptitud es naturaleza lista para manifestarse, para funcionar.

Se plantea la cuestión: ¿qué es precisamente lo que funciona cuando se trata de aptitudes específicamente humanas, que no tienen base especial ni directa en los órganos morfológicos innatos, en las inclinaciones?

La solución a este difícil problema fue preparada gracias a los progresos del desarrollo de la fisiología de la actividad nerviosa superior (me refiero, en primer término, a los trabajos clásicos de I. P. Pavlov y su escuela, y a los trabajos de Ujtomoskii). Numerosos análisis psicológicos consagrados al estudio de la formación y de la estructura de las funciones psíquicas superiores del hombre contribuyeron, asimismo. a su preparación.

A tal cuestión, la respuesta es que durante el proceso de formación de la actividad adecuada a objetos y fenómenos que se encarna en las aptitudes humanas, se forman también, a lo largo de toda la vida, los órganos funcionales cerebrales aptos para realizar esa actividad. Organos que se nos presentan como asociaciones o sistemas de reflejos estables a los que son propias nuevas funciones esenciales.

Aunque la posibilidad de la formación durante toda la vida de órganos funcionales cerebrales se encuentre también en los animales superiores, sólo en el hombre llegan a ser por primera vez realizaciones de auténticas formaciones nuevas, y su elaboración es el principio más importante del desarrollo ontogénico.

Para observar por medio de experimentos la formación de los mecanismos de actividades específicamente humanas y estudiar su estructura, en los últimos años prestamos gran atención al análisis en el laboratorio del oído humano específico. Pensamos que el hombre vive en un mundo de sonidos, creados por los seres humanos, en el mundo de la música, del lenguaje hablado; ello da lugar a la formación de un oído especial humano, a la aptitud de analizar las particularidades de ese mundo de sonidos.

Redujimos más aún nuestra tarea. Concentramos el análisis exclusivamente en la formación de la aptitud del oído musical y sólo en uno de sus componentes decisivos: la capacidad de distinguir el tono básico. Tomamos también en consideración que dicho componente es indiferente para el oído fonemático del lenguaje, aún más, es una especie de contraposición a él. La percepción del lenguaje en los idiomas basados en el timbre, requiere, precisamente, no prestar atención al tono básico, así como la percepción de éste

precisa por el contrario dejar de lado particularidades de timbre.

Nosotros comenzamos con el análisis de los umbrales de la sensibilidad diferenciada del tono de los sonidos. Paralelamente a la metodología habitual, aplicamos una nueva: proponíamos al examinando comparar y evaluar conforme a su tono sonidos de diverso timbre. Para ello utilizamos sonidos artificiales, un par de los cuales comparado hacía recordar la i aguda y el otro la u rusa.

Nuestra serie básica de experiencias fue realizada como experimento modelo, en 100 examinandos adultos, con los resultados siguientes: en primer lugar diferenciamos un grupo de examinandos con bajo umbral diferencial; o sea, que poseían una alta sensibilidad, lo mismo aplicándoles la metodología usual como la nuestra de comparar el tono de sonido con diversos timbres. Advirtamos que los individuos de este grupo como regla estudiaban música o canto.

Diferenciamos un segundo grupo cuyos resultados eran satisfactorios respecto a la metodología usual. No obstante, estos examinandos eran incapaces de percibir el tono básico de sonidos comparados con diversos timbres. Como quiera que modificáramos el tono de los sonidos, el de la i siempre lo percibían como el más alto, y el de la u como el más bajo.

Así descubrimos personas (cerca del 30% de los examinandos), en las cuales la facultad de la percepción analítica del tono básico propio se hallaba claramente sin formar.

Los resultados obtenidos al aplicarles la metodología habitual en lo que concierne a los umbrales se explican porque en este caso dichos individuos se orientaban por las variaciones del microtimbre de los

sonidos objetivamente enlazados a las variaciones del tono; o sea, porque prácticamente utilizaban el oído del timbre base del oído del lenguaje.

Quedaba por comprobar la conjetura de que una formación muy rápida del oído del lenguaje había precedido a la formación del oído del tono de los sonidos y que al compararlo en un principio impedía su formación más tarde.

Posteriormente, y para comprobar esta suposición, analizamos a los examinandos cuya lengua materna no era "de timbre", basado en una amplia proporción de armonías, sino "tonal", esto es, que requiere, al contrario de los idiomas europeos, diferenciación a base del tono de los sonidos hablados. Nuestra conjetura se confirmó: entre ellos no encontramos ni un solo caso de "sordera para el tono de los sonidos".

Simultáneamente nos ocupamos en especial de casos que carecían de la aptitud que nos interesaba. Comenzamos a realizar con los examinandos pertenecientes al grupo de "sordos tonales" un adiestramiento de diferenciación del tono con medios habituales. Tales entrenamientos sensoriales directos, conforme a la metodología clásica, tuvieron ciertos progresos positivos: la producción de los hábitos sensoriales requeridos. Sin embargo, debo subrayarlo, particularmente esos resultados no se extendían a la diferenciación de sonidos de otro timbre; es decir, que la formación de la aptitud requerida no se producía.

Entonces, guiándonos por las consideraciones ya apuntadas, tomamos otro camino. Probamos de construir en los examinandos el sistema funcional de oído que en ellos faltaba. Para lo cual introdujimos primero, en el proceso de la percepción auditiva, un eslabón efectivo, periférico, que no se hallaba anterior-

mente activo en ellos (lo que implica, también, el correspondiente componente central cinético del sistema) : la actividad de las cuerdas vocales. A ese objeto les enseñamos a emitir la voz bajo control de tonos dados que resonaban en auriculares.

No me detendré en detalles y hablaré de los resultados obtenidos, más importantes. Se descubrió en primer lugar que cayeron bruscamente los umbrales diferenciantes del tono de los sonidos de los examinandos. En segundo lugar, encontramos fenómenos de transporte o transferencia a sonidos de otro timbre. Por último, la pronunciación en voz alta de los sonidos comparados comenzó en forma natural a ceder su lugar a una enunciación "para sí", con la indudable tendencia a la elaboración de "representaciones" internas, pensadas, como las llama B. M. Tieplov, de la altura de los sonidos, o sea, precisamente la capacidad que es condición necesaria para la actividad musical.

De tal modo, conseguimos ver en el laboratorio, en condiciones de registro y medición exactos, el nacimiento, la formación de una auténtica elaboración nueva, de una aptitud verdaderamente nueva en los examinandos, basada en un nuevo mecanismo funcional de análisis de los tonos básicos de sonidos complejos de varios timbres. Al mismo tiempo, llegamos a la convicción de que es posible construir en forma activa esa aptitud, en caso de que no se desarrolle espontáneamente.

Hemos de decir que en estas experiencias el sistema funcional correspondiente se mostró casi como algo visible, tangible, en lo cual es posible intervenir realmente. Probemos de hacerlo. Hemos empezado nuevas experiencias en las cuales sustituimos el es-

labón motor usual de un sistema funcional dado por otro. Junto con la emisión de la voz, esto es, simultáneamente a la emisión de sonidos diferenciados, introducimos esfuerzos tónicos de los músculos de los brazos, cuyo grado de intensidad se conexiona artificialmente con las frecuencias sonoras mediante aparatos correspondientes. Datos previos aún no publicados, evidencian que es posible construir ese mecanismo artificial de análisis de los tonos básicos del sonido

Hemos preparado otro paso más: sustituir el eslabón sensorial del sistema transmitiendo con un vibrador la frecuencia del sonido a la piel en lugar de transmitirla al órgano del oído, conservando las cuerdas vocales su mismo papel de analizador activo, o sea, que vamos ya a la modelación artificial del sistema, del mecanismo de la aptitud. Si nuestros "modelos" funcionan, ello significará que nuestras suposiciones son ciertas.

Me parece que los resultados obtenidos del estudio de esta cuestión limitada y estricta, de esta aptitud individual particular, posee una importancia directa, en lo que se refiere al problema general de la formación de las aptitudes específicamente humanas.

Claro que no es éste el único argumento experimental; resultados análogos han sido obtenidos por otros analizadores, al estudiar otras funciones psíquicas. En la imposibilidad de citarlos todos me limitaré a mencionar uno de los trabajos realizados en nuestro laboratorio, que desde nuestro punto de vista posee especial interés, ya que muestra claramente cómo la base de la denominada aptitud de percepción constante del color puede ser de mecanismos distintos, de sistemas funcionales diversos, lo que refuerza directamente la posición enunciada antes respecto a la

importancia inapreciada aún que posee la conexión entre inclinaciones naturales iniciales y aptitudes formadas en el hombre en el transcurso de su vida.

Naturalmente que todo lo expuesto no agota el problema de las aptitudes. Pero creo que la posición que propongo respecto a la naturaleza peculiar y al proceso especial de formación de las aptitudes específicas del hombre como elaboraciones formadas durante toda su vida, no sólo posee importancia general y abstracta, sino que permite orientar el análisis concreto en este terreno tan complejo.

No se trata del análisis de aptitudes preparadas, ya constituidas, o de la descripción del proceso de desarrollo ontogénico bajo condiciones en que la correspondiente aptitud ya esté de hecho determinada. La cuestión es realizar el análisis ulterior que estudie experimentalmente los mecanismos íntimos de su formación. Creemos que los análisis de tal modo encaminados son los que han de decir la última palabra en lo que respecta a los aspectos discutibles del problema de las aptitudes superiores del hombre.

Hay que subrayar particularmente que este problema ha adquirido por primera vez una significación práctica inmediata. Justamente en las condiciones de nuestra sociedad socialista. En una sociedad de clases, en la que los individuos se subordinan a las relaciones de propiedad que la gobiernan, donde los medios y el resultado de la producción y el mismo trabajo son económicamente enajenados a los productores, el hombre tiene cerrado el acceso a la riqueza humana en todos sus múltiples aspectos. Por el contrario, al liberarse el ser humano prácticamente de las relaciones de propiedad privada, se abre una posibilidad real de desarrollo total de las aptitudes humanas para todos.

El proceso que transcurre actualmente de superación de las diferencias entre el campo y la ciudad, entre el trabajo intelectual y físico, de incrementación de la cultura del pueblo, el avance, en fin, hacia un nuevo sistema de trabajo, crea premisas inmediatas del florecimiento de la personalidad y de sus aptitudes.

No obstante, ¿debemos limitar el estudio sólo a las aptitudes originadas durante ese desarrollo? Creo que no. El problema más inmediato es conquistar, mediante el proceso de formación activa, la educación de las aptitudes. Esta tarea, aunque inseparable de la educación e instrucción, o sea, de la tarea de formar conocimientos, habilidades y hábitos, no coincide directamente con ella. Requiere una atención especial, un modo especial de abordarla y tratarla, determinadas modificaciones de los métodos pedagógicos. En este sentido puede hablarse de la perspectiva de crear una pedagogía de las aptitudes, sólidamente basada en datos científicos-psicológicos exactos. No se puede crear de otro modo. Por ello opino que la creación de las bases de tal pedagogía es una tarea ante todo psicológica.

# LA GENESIS DEL PENSAMIENTO EN LA PSICOLOGIA DE HENRY WALLON

Roger Garaudy

Henry Wallon, como presidente de la Comisión Científica del Círculo de la Nueva Rusia, dirigió el primer grupo de sabios que desde 1933 comenzaron a servirse del materialismo dialéctico como método de trabajo.

Mediante el ejemplo de su propia ciencia, él ha mostrado la psicogénesis, la fecundidad de este tipo de investigación.

La senda que siguió fue muy diferente a la de Politzer, pero, como este último, solamente en el marxismo pudo encontrar la solución a las dificultades propias de su ciencia.

Uno de los discípulos, Felipe Malrieu, ha comentado el punto de partida de esta experiencia de Wallon, médico y psicólogo infantil: "Fue porque el médico ensayó la readaptación de los niños y comprobó que tales o cuales de sus deficiencias eran consecuencia de la injusticia social tanto como de las insuficiencias orgánicas, que el psicólogo le condujo a traspasar las concepciones mecanicistas y espiritualistas de la conciencia." [1]

La psicología, para Wallon, no tiene por objetivo la adaptación del individuo a una sociedad considerada como inmutable. Poner énfasis sobre la interacción entre el individuo y la sociedad, es para él, como para Politzer, "incrustar" la psicología en el materialismo histórico a fin de trabajar hacia el pleno florecimien-

[1] Felipe Malrieu, "Le probléme de la consciénce, dans la psychologie d'Henry Wallon", artículo publicado en *La Pensée*, núm. 30, mayo-junio de 1950, pág. 36.

to del individuo. De Marx y Engels, Wallon escribe: "Es hacia el individuo que dirigen su preocupación. A cada individuo quisieran dotarle de la libre disposición total de su naturaleza, hacerle conquistar su poder total de iniciativa y de comprensión." [2]

Ello implica la transformación de la sociedad y asigna a la psicología su lugar al mismo tiempo que la provee de un método.

"Desde que existe el hombre —escribe Wallon—, el grupo y el individuo parecen indisolublemente solidarios", y volviendo a tomar la idea a la que también había arribado Politzer, agrega: "El hombre no es totalmente explicable por la psicología, porque su comportamiento y sus aptitudes específicas tienen por complemento y por condición esencial la sociedad, con todo lo que ella comporta, en cada etapa, de técnicas y de relaciones por las que se forman la vida y las condiciones diversas de cada quien." [3]

[2] Henry Wallon. *Matérialisme dialectique et psychologie.* pág. 17.

[3] Henry Wallon. *Les origines de la pensée chez l'enfant* (t. II, pág. 436).

# 1

# Lugar de la psicología

Wallon rechaza erigir la psicología en principio universal de explicación y arrojar sobre el individuo, sobre sus pretendidos instintos clásicos de "agresividad" o "sus complejos de frustración", las taras del régimen social.

Es al mismo tiempo, como escribe otro discípulo de Wallon, René Zazzo, "la repulsión a reducir al hombre a la imagen inmóvil y parcial que le da una época." [1] Esta concepción histórica de la sociedad y del hombre que ella forma permite a la psicología asumir su verdadera función que es la de colaborar en la génesis del hombre y no de ajustar a cualquier precio el individuo a las exigencias momentáneas del orden social establecido.

El principio fundamental del materialismo en psicología, es decir, la génesis de la conciencia a partir de sus condiciones de existencia, se ha desprendido experimentalmente de los estudios de Wallon sobre la psicología del niño.

Zazzo lo ha resumido así: "La dimensión social, no se agrega más o menos tardíamente a una concien-

[1] René Zazzo, "L'oeuvre d' Henry Wallon a la lumiére du marxisme", en *La Pensée*, núm. 31, julio-agosto de 1950, pág. 40.

cia individual autónoma. Ella está implicada en las primeras adaptaciones del niño." [2]

La emoción, por ejemplo, no es solamente un hecho psicológico por sus componentes motrices o viscerales; es un fenómeno social por su significación expresiva. Lo mismo puede decirse de cualquier otro tipo de comportamiento.

Desde la infancia no hay, por así decirlo, reacción motriz o intelectual que no implique un objeto construido por las técnicas industriales, las costumbres, los hábitos mentales, del medio. La actividad del niño no puede revelarse sino "a propósito y por medio de los instrumentos que le proveen tanto la herramienta material como el lenguaje en uso que le circunda. La actividad mental está formada por ellos y es de esa práctica, que precede habitualmente a la reflexión, de la que se desprenderá el fondo de nuestras nociones, sobre la cual se elabora la representación de las cosas".[3]

La vida social, condición primera del nacimiento de la conciencia, determina las reacciones del individuo y lo "desprende" de la naturaleza física, lo arranca de la experiencia inmediata y lo libera de ella, creando un nuevo plan, un nuevo reino, el del pensamiento, superando los datos inmediatos.

Henry Wallon combate el materialismo mecanicista que pretende reducir la conciencia a sus condiciones orgánicas. Rechaza la descripción de la vida psíquica como sucesión de "estados" de conciencia. La vida psicológica es esencialmente activa y proyectiva.

Wallon no admite que el individuo sea una combinación de sensaciones o una colección de aptitudes, y

2 René Zazzo, ob. cit., pág. 45.

3 Wallon, *Les origines de la pensée*, II, pág. 436.

subraya, por el contrario, el carácter global, totalizador de la conciencia.

¿Cómo podemos concebir la génesis del pensamiento? ¿Es por la prolongación de la adaptación al medio físico, el resultado de los movimientos del instinto y de los hábitos por los cuales se opera la fusión del sujeto y la situación?

Wallon ha hecho la demostración experimental de que esto no es así. Según él, hay a la vez afinidad y antagonismo entre la aptitud para reaccionar por movimientos adecuados y la capacidad para representarse la realidad del mundo exterior. Entre ambos se intercala la vida social.

El pensamiento no nace solamente de las relaciones entre el individuo y la naturaleza física, sino de las relaciones entre el individuo y la sociedad en que vive. Entre la primera forma de inteligencia que une directamente al individuo a la situación, por medio de un conjunto de movimientos, y la segunda forma, la forma reflexiva y discursiva, que permite al individuo representarse la realidad, no hay simplemente continuidad, sino un paso dialéctico, ruptura, contradicción, pues la segunda forma de inteligencia supone un conjunto de símbolos y de elementos intermediarios que el individuo no ha podido inventar para su propio uso. Él toma necesariamente este lenguaje de la vida colectiva. Este umbral crítico, ningún animal ha podido franquearlo. Por él se define un nivel específico: el de la conciencia humana.

En una de sus obras fundamentales, **Del acto al pensamiento,** Henry Wallon basa su demostración en el estudio del comportamiento de los simios superiores, del niño, y del hombre primitivo.

Wallon refuta la concepción de Jean Piaget, "quien

atribuye a los factores motrices puramente individuales poderes, como el uso del símbolo y la expresión del pensamiento, que no pueden pertenecer sino a un ser esencialmente social".[4]

Con la preocupación sistemática de hacer corresponder uno a uno los diferentes movimientos de adaptación y las formas del juicio, Piaget trata de mostrar que estos últimos son engendrados directamente a partir del movimiento de adaptación. De aquí surge su concepción del egocentrismo infantil. El niño estará en un principio únicamente en relación con la naturaleza y sólo ulteriormente descubrirá la vida social.

"Pero sin duda, dice Wallon, es menester invertir el orden de los factores. El niño, comienza por una sociabilidad estrecha con su ambiente humano, puesto que en los inicios de su vida se halla en una estricta dependencia con este referido ambiente. Lo que le es necesario no es un progreso, es una ausencia de sociabilidad. El debe estar en condiciones de poder reaccionar frente a otro. Esta delimitación, lejos de ordenar la evolución intelectual, no puede ser otra cosa sino el efecto. En las pruebas por las que pasa el sujeto, para separar lo que es de él propio y lo que deriva de las influencias externas, es menester un poder de diferenciación, de crítica y análisis que no es afectivo, sino intelcctual".[5]

Tomando nuevamente las observaciones de Köehler, Wallon admite voluntariamente que para comprender el comportamiento del mono es preciso partir, no de cada ensayo y error, sino del conjunto que ordena las operaciones sucesivas. Pero, en todos los grados

[4] Wallon, *De l'acte á la pensée*, pp. 45-46.
[5] Ibídem, pág. 95.

de complicación del acto, trátese de dirigirse simplemente hacia el objeto, de intercalar un rodeo para unir nuevamente el gesto al objeto, (por ejemplo, agarrar un bastón que se halla en las proximidades o subir sobre una caja para alcanzar la codiciada presa), el campo perceptivo del mono sigue siendo un campo de acción, escena de gestos y desplazamientos posibles.

Colocado ante los mismos problemas, las reacciones del niño son muy diferentes. Igualmente antes que el lenguaje y con él el concepto, que no introducen una discontinuidad radical en relación al comportamiento del mono, la diferencia es notable y Wallon la caracteriza de la siguiente manera:

"El espacio del mono no es otra cosa que el de sus gestos y propósitos. El del niño no es aún el medio neutro y abstracto donde los cambios de posición entre objetos pueden ser libremente imaginados, sino que él está ya amalgamado con los objetos mismos, como una de sus cualidades fundida en las otras.

"Esta oposición muestra que el origen de los conconceptos no puede buscarse en los esquemas relativos a las reacciones inmediatas que las circunstancias hacen surgir de todo ser vivo, según su nivel de organización. No son el simple calco intelectual de estos esquemas. Pertenecen a otro sistema, cuya evolución está ligada a la existencia de las sociedades humanas."

Para precisar esta diferencia y este pasaje, Wallon apela a otros términos de comparación. Coloca paralelamente las reacciones del hombre primitivo y de los niños, subrayando que las insuficiencias de unos y otros tienen razones inversas. El niño está privado de medios, porque él no los sabe emplear. El hombre primitivo, porque los medios no existían cuando se formó su conciencia.

Esta diferencia se traduce por el hecho de que el niño, contrariamente al hombre primitivo, no tiene el sentido de lo sobrenatural, de la acción de fuerzas invisibles. Esto es por una razón muy simple: el mundo en que vive el niño está hecho de extrañas sucesiones, pero que a él le parecen completamente naturales a causa de una experiencia cotidiana (apretar un botón y ver como aparece la luz, presionar el botón del ascensor y verse trasladado al piso superior). Estos "milagros" son tan habituales a su alrededor que, para él, devienen casualidades banales. El medio histórico y social ha formado esta mentalidad en el niño.

"En el hombre primitivo, la tentativa de explicar lo visible por lo invisible, no es una suerte de aberración que le desvíe de lo real. Es la condición indispensable de todo su esfuerzo intelectual, si su fin es el de superar los datos de la experiencia simplemente vivida, y de descubrir, detrás de los efectos a los cuales nos liga nuestra propia actividad, las causas de las que ellos resultan y de donde pudieran sacar procedimientos para actuar sobre los mismos inmediatamente con los únicos medios sensomotores." [6]

Así, entre el mito y la ciencia hay una función semejante. Ambos son peldaños hacia al mundo de las causas, más allá del mundo de los efectos sensibles.

El rito es una primera técnica, como el mito es una primera ciencia. Para obrar sobre lo real, como para pensarlo, ellos, el rito y el mito constituyen una desviación hacia lo social, preludiando el nacimiento del concepto. "Desde el momento en que la actividad del hombre sólo ha sido guiada por sus automatismos al servicio de sus necesidades..., desde el momento

[6] **Wallon, *De l'acte à la pensée*, pág. 106.**

en que ella se ha sometido a ritos distintos de la misma cosa, donde la actividad ha querido realizar imágenes que sobrepasen sus apariencias sensibles, ha comenzado la gran tentativa especulativa,[7] por la cual, nuestra especie se ha diferenciado cualitativamente del reino animal".

[7] Wallon. *De l'acte à la pensée*, pág. 115.

2

# Las etapas del desarrollo del niño.

Wallon separa diversas etapas del desarrollo del niño, la dialéctica compleja por la que se realiza, a costa de hipótesis desmentidas y de operaciones rectificadas, la fusión entre el pensamiento y la realidad. El pensamiento es definido como reflejo, pero el reflejo no es dado al comienzo, sino que se constituye activa y progresivamente.

Esta conccpción no deja lugar al idealismo, ni al agnosticismo, sino al materialismo dialéctico "que no es la creencia en una identidad inmediata entre la impresión bruta que nos dan las cosas y su esencia, sino al contrario, la certidumbre de que progresando y transformándose, nuestros conocimientos son, en cada época, testigos de las leyes y estructuras que nuestras técnicas nos permiten descubrir y aplicar en la naturaleza".[1] Wallon estudió con detalle el tránsito de la inteligencia práctica inmediata a aquella que parte de ritos y mitos, para transformase en ciencia.

La primera no se separa de la situación y de la experiencia inmediata: los medios y los movimientos que ella combina no son sino un recorrido del campo operatorio y de los recursos actualmente aportados por la disposición de lugares y cosas.

[1] Wallon, *De l'acte à la pensée*, págs. 120-121.

Por el contrario, el gesto ritual es reproducción de un modelo ausente y tiene por objeto obtener un resultado, del cual las condiciones o las posibilidades no están en el campo de las circunstancias inmediatas. El gesto evoca fuerzas invisibles en lugar de contenerse con el manejo de los objetos presentes.

El rito implica una doble referencia:

1. Por un lado, "el desdoblamiento de la realidad y su representación, del efecto observable y de poderes, fuerzas o principios que deben entrar en juego para producirlo".[2]
2. Este paso al plano "especulativo" no es sobre la simple prolongación de las operaciones motrices de la adaptación a la realidad inmediata. "Son las aptitudes de la especie las que están en juego, en particular aquellas que hacen del hombre un ser esencialmente social".[3]

Marx, en sus **Manuscritos de 1844**, anotaba que "en cada uno de mis actos" reaccionaba como ser "genérico" no solamente en un mundo formado por el trabajo de generaciones anteriores, sino con un modo de pensamiento elaborado por siglos de civilización humana, por toda la técnica transmitida por medio del lenguaje.

Wallon ha analizado detalladamente, en el niño, las etapas de fusión entre las dos fuentes de la inteligencia.

En el recién nacido, desde las primeras semanas se descubre un reflejo de las relaciones humanas, que

[2] Wallon, *De l'acte à la pensée*, pág. 125.
[3] Ibídem, pág. 125.

constituyen el ambiente de su vida, completamente dependiente de lo que le rodea, que no es un medio natural, sino social. Es la emoción la que inaugura en el niño la sociabilidad. En la emoción, el individuo se expresa él mismo, pero lo hace ante los demás. Hacia la edad de seis meses ya se ha elaborado "el sistema total de las emociones fundamentales".[4] Es en los movimientos de los demás que estas primeras actitudes del niño adquieren forma.

Por el contrario, la siguiente etapa está orientada hacia el mundo físico. El niño, poco a poco une sus movimientos a las percepciones sensibles que le permiten señalar los efectos de estas últimas. Así se realiza la coordinación de los campos sensoriales y motores, antes de abordar el mundo exterior y explorar sus estructuras.

En la etapa siguiente, que Wallon denomina "estado proyectivo", el acto comienza a mezclarse con la realidad exterior. Todo se sitúa en contacto con las cosas, en la continuidad de gestos o de imágenes, sin que allí haya representación ni símbolo que permitan evadirse del campo perceptivo.

El gesto está tan íntimamente ligado al objeto, se distingue tan poco de él, que es capaz de hacer presente el objeto y de sustituirlo. Este simulacro subsiste largo tiempo en el niño; incluso cuando este estado es superado, para lavar la muñeca, el gesto reemplaza el agua y el jabón. Al principio, el simulacro no es una generalización, porque tiende a realizar la escena y no a "representarla".

Los primeros contactos entre el movimiento y la "representación", se establecen por imitación. Esta es

[4] Wallon, *De l'acte à la pensée*, pág. 129.

una etapa fundamental, porque obliga al niño a superar una contradicción difícil: hasta entonces, sus movimientos eran suscitados por impulsos libres o provocados por determinadas situaciones. Ahora interviene un modelo exterior al niño y a la situación inmediata, sobre el cual debe organizar el movimiento. En las diversas etapas de la imitación, el movimiento se confunde cada vez menos con las reacciones automáticas que las circunstancias hacen surgir. La gama de estos comportamientos es compleja: simple gesto de oscilación, participación por la cual se bosqueja interiormente y según la necesidad se rectifica el movimiento observado; de la misma manera espontáneamente se restablece de un golpe en la espalda o en la cadera o, por el trazo de una contracción muscular, el movimiento del acróbata que resbala.

Después viene la emoción, toda ella impregnada de sociabilidad; desde el cambio de sonrisas entre la madre y el lactante que sigue un poco la sonrisa, en la que sólo florece el bienestar vegetativo del niño, hasta las emociones colectivas, cuya intensidad aumenta con el número de participantes.

Así se opera la fusión de lo que es sentido en sí mismo y de lo que es reconocido en los demás.

La imitación propiamente dicha nace de esta fusión. El estado proyectivo es verdaderamente superado cuando la imitación deviene la copia de una imagen por un movimiento. Solamente entonces está superada la contradicción que oponía la primitiva fusión entre el objeto y el término final, el desdoblamiento del acto a ejecutar siguiendo el modelo.

Una actividad de este tipo no aparece sino después de los 18 meses de edad, Wallon la define así: "En vez de estar volcado únicamente hacia el mundo

exterior para modificar en él las relaciones, ella deviene (tal actividad) una modificación del sujeto mismo, en la que las relaciones no están ya formadas por las exclusivas necesidades del medio, sino también, de acuerdo con los modelos exteriores."[5]

De la activid d inmediatamente utilitaria, el niño pasa, por el rodeo del mundo exterior, a una actividad "especulativa" desligada de los datos inmediatos.

El momento capital, "el umbral" a franquear, el que la especie ha traspasado cuando devino "humana" por una invención que la separó radicalmente de todas las demás especies animales, es el desdoblamiento por el cual la realidad halló en los símbolos un equivalente. Pero este tránsito no puede operarse sino por el contacto con los demás.

Hacia los tres años, en la edad en que comienza a liberarse la personalidad, es decir, cuando el niño adquiere conciencia de su individualidad propia en relación con el medio físico y social, comienza a hacer gestos que tienen por finalidad indicar un parecido. El niño hace un dibujo proclamando que lo que ha hecho es un retrato. Si hace un garabato informe, esta pretensión muestra que se ha operado un desdoblamiento entre la cosa y lo que pretende que se le parece, lo que implica la existencia de una "representación" anterior. La conciencia no está "pegada" ya a las cosas. "El acto visible tiene por guía un poder de intuición, de previsión y de distribución, que se opone al espacio empírico del gesto, el medio ideal en el que se dibujan las relaciones a ejecutar. Cada

[5] Wallon, *De l'acte à la pensée*, págs. 156-157.

vez más es el conjunto el que controla y reglamenta la ejecución de las partes".[6]

Una etapa decisiva se traspasa. Esta intención global se opone a la serie de ensayos y entra en conflicto con las cosas: se esboza la noción de objetividad.

La imitación se desarrolla sobre el plano motor; la representación, sobre el plano de las imágenes y símbolos, pero ellas tienen un origen y un papel que permite su aproximación: ellas se oponen a las simples reacciones inmediatas, modificando directamente el medio.

Wallon estudia las relaciones entre la imitación y la representación en los ritos y mitos de los primitivos, que tienen el doble carácter de ser un esfuerzo para explicar o dirigir el curso de las cosas, y un conjunto de imitaciones o de simulacros transmitidos y estilizados por la tradición. El rito y el mito liberan el pensamiento de la percepción bruta, distinguiendo lo que es de lo que le hace ser y sobre qué es menester actuar para constreñir las cosas.

La escena, remedada por el rito, es acompañada por palabras: el lenguaje enuncia lo que no puede ser evocado o realizado, y por ser vehículo de la experiencia social pasada da a la conciencia los cuadros y la estructura de esta tradición colectiva.

La representación crea nuevas relaciones entre el hombre y las cosas, liberando al hombre de los datos inmediatos de la naturaleza y de su experiencia individual.

El objeto ritual o la herramienta resume este progreso: "Sus poderes no son un efecto de las circuns-

[6] Wallon, *De l'acte à la pensée*, pág. 171.

tancias, él los detenta en sí mismo."[7] Lleva en sí la potencia que la fuerza colectiva le ha conferido a él mismo.

Hay una significación que desborda con amplitud su realidad inmediata.

La representación se superpone a la realidad cuando se oponen lo significante y lo significado. Un signo convencional sustituye al objeto real. Este tránsito al pensamiento simbólico no es posible sino por la vida colectiva que ha instituido esta "convención", desplegando la imitación en rito.

El símbolo no pertenece al mundo de las cosas. "Él implica como una complicidad, un entendimiento con el prójimo. Necesariamente tiene por matriz a la sociedad... Las mismas causas que han hecho del hombre el animal social que es, le han dado su aptitud para formar representaciones".[8]

Henry Wallon estudia, con la génesis del lenguaje, el papel decisivo que éste juega para descomponer en el tiempo, y ordenar en el espacio, las imágenes y los movimientos que la conciencia capta global e instantáneamente. Este papel del lenguaje explica la simultaneidad, frecuentemente observada en los afásicos, entre los trastornos de la palabra y la aptitud para ordenar los objetos en el espacio.

Los conflictos entre el campo visual, nacidos directamente de la expericncia motriz, y el campo visual estructurado por la representación y el lenguaje, son particularmente aparentes en los dibujos infantiles. El niño dibuja los objetos, no tal como los ve, sino como él los conoce. Un dibujo así no es una

[7] Wallon, *De l'acte à la pensée*, pág. 186.
[8] Ibídem, págs. 195-197.

copia, sino un punto de vista, una significación de las cosas, un relato que se expresa en símbolos estereotipados.

Los progresos del pensamiento consistirán en superar las contradicciones entre la realidad espontáneamente vivida al nivel de las adaptaciones motrices y la representación social, simbólica, de esta realidad.

La conciencia, incluso en su origen, no es una intuición simple que se hiciera explícita progresivamente: "no hay pensamiento uniforme sino, desde el origen, dualismo o desdoblamiento... Los dos constituyen el último grado más allá del cual no existe pensamiento formulable".[9]

Entre el espacio motor y el espacio imaginado ya no hay solamente tránsito, sino antagonismo. Wallon observa que las dificultades señaladas por Zenón de Elea, expresan una antinomia fundamental del pensamiento en sus relaciones con la experiencia real. La oposición entre el espacio en el cual nos movemos y el espacio indefinidamente descomponible e inmóvil que pensamos, no es más que un caso particular de las contradicciones que reaparecen en todos los niveles.

Hay una acción recíproca incesante entre las experiencias del individuo y los factores que no estaban primitivamente incluidos en ellas, idénticos en potencia, y que tienen su origen en la vida social.

La vida colectiva desde su origen ha informado las emociones, después la limitación, y de ahí los simulacros que han opuesto el signo a la cosa, la significación a la realidad viva.

La representación no ha sido una especie de lujo

[9] Henry Wallon, *Les origenes de la pensée*, II, pág. 157.

frente a la realidad, ni tampoco una simple conciencia contemplativa del mundo. Ella ha sido como un prototipo voluntarista de las cosas. De las cosas, tal como es preciso que existan, tal como ellas debieran ser modificadas para las necesidades colectivas y por la voluntad del grupo. El prototipo no es, pues, el simple calco; es como la razón viviente.

El pensamiento, al principio voluntarista y ritual, deviene técnico y científico. El fin ha sido siempre reproducir, realizar, crear.

La psicogénesis desemboca en la teoría del conocimiento. "La unidad del pensamiento con las cosas, que es una exigencia del conocimiento, sin embargo, no es una acción primera. Siempre hay entre ambos un desvío, en alguna forma esencial, que debe incitar al pensamiento a nuevas sistematizaciones".[10]

Para un necesario desarrollo de su análisis experimental, Henry Wallon, en las últimas páginas de su libro Del acto al pensamiento, evoca las concepciones epistemológicas de Gastón Bachelard.

El mérito de Henry Wallon y su esencial aporte creador al pensamiento marxista francés, es el de haber establecido experimentalmente, al nivel de la psicogénesis, las primeras etapas de la dialéctica del conocimiento.

Gracias a sus trabajos, es posible evitar los principales escollos de la teoría del conocimiento. El punto de partida no puede ser esta intuición simple del mundo "preperceptivo", que es el mito central de la fenomenología de Merleau-Ponty. Como escribe Bachelard refiriéndose a otra concepción de la intuición, la de las "naturalezas simples" de Descartes, lo propio

[10] Henry Wallon, *De l'acte à la pensée*, pág. 245.

de la epistemología actual, "no cartesiana", es sustituir a una intuición una dialéctica. Henry Wallon la ha establecido al nivel de la psicogénesis.

Sus trabajos nos permiten descartar también toda concepción mecanicista del "reflejo". Debido a la confrontación de la concepción materialista dialéctica del "reflejo" con los ricos análisis de la dialéctica del conocimiento, hechos por Gastón Bachelard, que se prosigue con Paul Langevin y Jacques Solomon, el trabajo de investigación de Henry Wallon ha dado el ejemplo.

# MARX Y LA EDUCACION

Georges Gogniot

En general, en la literatura pedagógica francesa, las ideas de Marx y de Engels sobre la educación no han sido expuestas en su totalidad o lo han sido de una manera inexacta. La tendencia oficial, naturalmente, es la de rebajar el papel de los fundadores del marxismo. La verdad importa poco a la gran burguesía reaccionaria. En estas condiciones, incluso muchos educadores de espíritu avanzado están equivocados y creen sinceramente que Marx y Engels expusieron puntos de vista incoherentes sobre la enseñanza y la política escolar, tan incompletos que sólo dejaron indicaciones desperdigadas y de importancia secundaria.

Especialistas que pretenden ser amigos del progreso conceden en sus trabajos tanto lugar, si no más, a un proudhoniano como Paul Robin. Es a éste al que presentan como el primer creador de la escuela proletaria. Incluso un historiador que ciertamente él mismo se considera como marxista, Mauricio Dommanget, escribe sobre Paul Robin diciendo que éste es "una de las más grandes, si no la más grande figura de la pedagogía socialista". Así, el bakuninista, el adversario de Marx en la I Internacional, substituye a Marx en el papel de teórico del desarrollo armónico de la persona humana.

En realidad, Marx y Engels, en materia de educación han defendido puntos de vista profundos y nuevos que forman un sólido cuerpo de doctrina. Ahora

bien, ellos no abordaron caminos totalmente inexplorados. Sus predecesores, los filósofos de las Luces y los socialistas utópicos, habían escrito mucho sobre la educación y sus relaciones con la vida social.

Pero los socialistas utópicos se habían imaginado, equivocadamente, que las ideas son las fuerzas motrices de la historia. Ellos creían que la humanidad llegaría pacíficamente al establecimiento de una estructura social feliz en el momento en que se convenciera de la superioridad de esta estructura. En particular, según ellos, una educación correctamente comprendida en el seno de la sociedad capitalista debería permitir la formación de hombres nuevos, que crearían una sociedad nueva.

Marx y Engels afirmaron que el curso de las cosas no sigue este camino. No es la conciencia de individuos aislados, su instrucción o su inteligencia, lo que puede renovar el mundo, y Voltaire no tenía razón al afirmar que los hombres son tanto más libres en la medida en que se instruyen. Según la tercera de las **Tesis sobre Feuerbach,** al decir que los hombres modificados son producto de una educación modificada, se olvida que antes hace falta que los hombres reales transformen las circunstancias y que "el propio educador necesita ser educado".[1] El educador no está por encima de la sociedad. La escuela no es liberadora por ella misma. Es la actividad revolucionaria lo que tiene una significación primordial para la transformación de la sociedad.

Lejos de que las ideas o la conciencia social determinen la existencia, en último análisis es la exis-

[1] Carlos Marx: "Tesis sobre Feuerbach", en Marx y Engels, *Obras escogidas*. Pág. 713.

tencia lo que determina la conciencia. El principio de explicación último de la historia reside en los medios de producción de la vida material; toda la ideología social está condicionada por esta vida material.

La educación también se halla bajo esta dependencia. Ella está determinada por las relaciones sociales que existen en una época dada; en la sociedad de clases antagónicas está determinada por la lucha de clases.

Los fundadores del marxismo demostraron la debilidad de los argumentos de los socialistas utópicos, que pretendían reeducar radicalmente a los individuos en el cuadro de la sociedad capitalista. Para formar hombres nuevos, es indispensable refundir de una manera revolucionaria las relaciones sociales. La práctica revolucionaria de los oprimidos transforma no solamente el medio, sino al mismo individuo; sólo esta práctica puede hacer perecer el viejo hombre. La revolución "no sólo es necesaria porque la clase dominante no puede ser derrocada de otro modo, sino también porque únicamente por medio de una revolución logrará la clase que derriba a la otra subir del cieno en que se hunde y volverse capaz de fundar la sociedad sobre nuevas bases".[2]

La afirmación del carácter de clase de la educación tiene una importancia considerable para la renovación de la teoría pedagógica sobre verdaderas bases. Al probar que la enseñanza se modifica en relación con las modificaciones concretas de la historia, Marx y Engels han demostrado que en una sociedad de clases, la enseñanza adquiere, infaliblemente, un carácter de clase.

[2] C. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, pág. 78.

Contestando a los teóricos de su época que negaban el carácter de clase de la educación burguesa, Marx y Engels han escrito en el **Manifiesto del Partido Comunista:**[8]

"Y vuestra educación, ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela, etc.? Los comunistas no han inventado esta ingerencia de la sociedad en la educación; no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante."

[8] C. Marx y F. Engels, *Manifiesto del Partido Comunista*, pág. 25.

## Formación de la teoría pedagógica marxista

Los fundadores del marxismo llegaron a la idea del carácter de clase de la enseñanza después de realizar estudios concretos muy profundos. Sus puntos de vista revolucionarios no fueron concebidos de inmediato. Antes de transformarse en revolucionarios proletarios, fundadores y dirigentes del Partido Comunista, ellos fueron demócratas revolucionarios en política, y en filosofía, antes de elaborar el materialismo dialéctico e histórico, recibieron la influencia de Hegel y de Feuerbach, de la cual debieron superar sus debilidades y desarrollar los elementos de progreso. Los trabajos interesantes de Augusto Cornú [1] permiten seguir exactamente su evolución.

En el período considerado, es decir, antes de 1844-45, uno y otro se expresan ya sobre problemas de la enseñanza. Se podría afirmar que el primer trabajo de Marx en el que trata sobre pedagogía es su disertación de Bachillerato, escrita a los 17 años, sobre el tema "Reflexiones de un joven sobre la elección de una carrera". (1835).[2] Se trata, como lo afirma Augusto Cornú, de una patética profesión de

[1] Augusto Cornú, *K. Marx et F. Engels*, 3t., Prensas Universitarias de Francia.

[2] Augusto Cornú, ob. cit., t. I, pág. 64 y s.s.

fe", ciertamente "impregnada toda ella de idealismo", pero, interesante para caracterizar las ideas del joven Marx: lo esencial, escribe, es considerar las posibilidades que tal o cual carrera nos ofrece de trabajar para la felicidad de la humanidad. Para hacer obra útil debe evitarse separar lo ideal de la realidad, el pensamiento de la acción: "Las profesiones más peligrosas para un joven son aquellas que, en lugar de integrarlo en la vida, se ocupan de verdades abstractas." Trabajar para el bien de todos es ser grande y feliz: "Nosotros no nos sentimos atraídos por el placer egoísta y mezquino, más sí por la felicidad compartida por millones de hombres; nuestros actos prolongan silenciosamente sus efectos en la eternidad y nuestras cenizas son regadas por las lágrimas vivas de hombres de corazón generoso."

De 1839 a 1844, Engels se manifiesta más preocupado que Marx sobre cuestiones de enseñanza. En las "Cartas del Valle de Wupper", aparecidas en el diario de Hamburgo, **El Telégrafo para Alemania**, en marzo y abril de 1839, fue donde dirigió sus primeros ataques públicos contra la sociedad de su tiempo. Allí muestra las escuelas bajo la influencia reaccionaria del misticismo religioso y del pietismo. La escuela es una cárcel o un cuartel. En cambio, la mayor parte de los niños adquieren y se hacen mayores en las fábricas, esto únicamente para que el fabricante no tenga que pagar a un adulto el doble del salario que le da a su joven obrero.

Al principio, Engels todavía no se había desembarazado de la ilusión de los utópicos sobre la transformación pacífica de la sociedad por la transformación del hombre. En sus "Discursos sobre el comunismo", pronunciados en Elberfeld en febrero de 1845, examina

cómo realizar la teoría comunista: la primera vía le parece la instrucción pública, igual para todos y prolongada hasta la edad en que el individuo sea capaz de actuar como miembro independiente de la sociedad: "solamente de una clase obrera dotada de cultura puede esperarse la serenidad y la cordura necesarias para transformar pacíficamente la sociedad".[3] Así, también, el principio de base de la asociación de los comunistas de Elberfeld es el que establece que "todos los hombres tienen derecho igual a la instrucción y deben gozar por igual de los beneficios de la ciencia".

La oportunidad de sus estancias en Inglaterra permitieron que Engels observara directamente la lucha de clases entre el proletariado y la burguesía, con lo cual se liberó progresivamente del estado de espíritu utópico. De esta manera llegó a la conclusión de que el proletariado es la clase progresista a la que pertenece el porvenir, y no lo son las capas superiores de la sociedad, a pesar de su "instrucción". Los socialistas ingleses cometen el error de querer hacer triunfar su causa por la instrucción y la educación sin hacer llamado alguno, como los cartistas, a la lucha de clases.[4] Engels consideraba que en un país como Inglaterra, la clase obrera constituía el único elemento avanzado y revolucionario, mientras que en Alemania, como resultado de la debilidad del proletariado, el elemento revolucionario le parecía, todavía en ese tiempo, que estaba constituido por los intelectuales, por "la clase no sólo cultivada, sino sabia".[5]

[3] F. Engels. Dos discursos sobre el comunismo. En Marx y Engels *Escritos Económicos varios*. Editorial Grijalbo, S. A. México, D. F., 1962. Pág. 263.

[4] Augusto Cornú, ob. cit., II, pág. 184.

[5] Ibídem, pág. 186.

En todo este período, los futuros guías del proletariado critican la situación de la enseñanza en Prusia y en Inglaterra, hablando sobre la pobreza de los medios consagrados a la instrucción pública, de la nefasta influencia de la Iglesia en la escuela, de los métodos envejecidos de la pedagogía, de las privaciones a que los poseedores someten a los trabajadores en materia de educación. Ellos abordan la realidad de clase del problema escolar.

Los años siguientes, hasta 1848, son los de la formación del marxismo. En esta época fueron escritas obras clásicas tales como **La situación de la clase obrera en Inglaterra** (1845), **La ideología alemana** (1845-46), **Miseria de la Filosofía** (1847) y el **Manifiesto del Partido Comunista** (1848). En estos trabajos fueron elaborados los fundamentos de la pedagogía marxista, que en seguida encontrarán su complemento especialmente en **El Capital** y el **Anti-Dühring.**

Marx y Engels crean una ciencia de la educación verdaderamente nueva. Pero ellos siempre hacen resaltar espontáneamente la ligazón de su teoría con las ideas de sus predecesores. En pedagogía, como en todos los demás aspectos, el marxismo es el heredero de todo el pensamiento progresivo de la humanidad.

Es así como en el pasaje de **El Capital** [6] en el que Marx llega a reprochar a la burguesía por no dar a los proletarios más que "la sombra de la enseñanza profesional", mientras que "la conquista inevitable del poder político por la clase obrera conquistará también para la enseñanza tecnológica el puesto teórico-práctico que le corresponde en las escuelas del trabajo", hace referencia al autor inglés de fines del siglo XVII,

[6] Carlos Marx, *El Capital*, t. I, pág. 438.

John Bellers. Marx le llama "el economista más eminente de su tiempo" y le expresa muchas simpatías por sus ideas sobre la vinculación necesaria de la enseñanza con el trabajo productivo.

Marx estimaba muy particularmente las concepciones pedagógicas de Owen y de Fourier. Según él, los utopistas tienen razón en pronunciarse por la organización de una instrucción pública y por la unión del trabajo productivo de los niños con esta instrucción pública. A su modo de ver, las ideas de Fourier representan lo mejor que hay en la materia y contienen partes geniales.

La burguesía ha tenido cuidado en ridiculizar bien la tentativa de Roberto Owen. Él demostró en la práctica, en New-Lanark y en New Harmony, la posibilidad de unir la instrucción con el trabajo socialmente útil. En **El Capital,** se lee:[7] "Del sistema fabril, que podemos seguir en detalle leyendo a Roberto Owen, brota el gérmen de la educación del porvenir, en la que se combinará para todos los chicos a partir de cierta edad el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no sólo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados".

Así, la enseñanza organizada por la clase obrera será totalmente diferente de la enseñanza organizada por la burguesía. La enseñanza adquiere tal o cual significación según la clase que la dirije, el tiempo, el lugar, las condiciones concretas.

Por ejemplo, en **La situación de la clase obrera en Inglaterra,** Engels hace una crítica implacable de la enseñanza que la burguesía inglesa reservaba entonces a

[7] **Carlos Marx, *El Capital*, t. I, pág. 434.**

los hijos de la clase obrera. Hace observar que muchos de esos niños nacen ya muy débiles en virtud de las condiciones lamentables en que vive la madre. Desde un principio esos niños son mal alimentados, viven en malas habitaciones; ellos se hacen mayores sin vigilancia y sin atenciones. Su mortalidad es espantosa: el 57% de los niños proletarios de Manchester mueren antes de los cinco años, cuando la proporción es inferior al 20% entre las clases pudientes.

Hay pocas escuelas primarias, y la enseñanza está en un nivel bajo: los maestros, en general, son inválidos, incapaces de realizar otro trabajo y sin los conocimientos más elementales. En la escuela dominical no se estudia nada, porque sería profanar el Día del Señor: las horas en que los niños están presentes se consagran a inculcarles los principios burgueses en materia de religión y moral.

A propósito de la miseria de los tejedores de Silesia, Marx había dicho ya que para instruir a los niños, lo primero que hay que hacer es alimentarlos.

Nosotros hemos recordado que la mortalidad infantil en la actualidad, en Francia, se halla en una proporción cuatro veces mayor entre las familias de los obreros mineros que entre las de los patronos de la industria, y que el fracaso escolar se afirma más cuando se trata de núcleos de población obrera.[8]

Engels tuvo mucha razón al escribir en su obra sobre Inglaterra que "la burguesía concede a los trabajadores justamente el grado de cultura que exige su propio interés". Lo que los trabajadores alcanzan de más es gracias a su lucha.

[8] Georges Cogniot, "¿Que será l'école dans une France democratique?", en *La Pensée*, núm. 107, págs. 43-44.

3

## Enseñanza y burguesía

Aquí estamos en presencia de una profunda contradicción. Por una parte, el desarrollo de la producción industrial exige trabajadores instruidos, cuyo trabajo sea más productivo y más aprovechable que el de los analfabetos, incapaces de descifrar una nota o de hacer un simple cálculo. Por otro lado, los capitalistas tienen miedo de proporcionar a los obreros una instrucción que los pertrecha contra la burguesía, a la cual, la educación del pueblo, como lo dijo Engels, no le promete nada bueno.

De hecho, las clases dirigentes se han resistido mucho tiempo en introducir la instrucción pública. En particular en Francia. En el libro primero de **El Capital,** Marx recuerda que ya Adam Smith recomendaba "la instrucción popular organizada por el Estado, aunque en dosis prudentemente homeopáticas". Su traductor y comentador francés, G. Garnier, que bajo el Primer Imperio acabó siendo, por un proceso muy natural, senador, polemiza consecuentemente contra él, alegando que la instrucción popular choca contra las leyes primarias de la división del trabajo y que con ella se proscribiría todo nuestro sistema social. "Al igual que todas las demás divisiones del trabajo --dice Garnier— la división entre el trabajo manual y el tra-

bajo intelectual se hace más marcada y resuelta a medida que la sociedad (expresión empleada acertadamente para designar el capital, la propiedad inmueble y su Estado) se hace más rica. Esta división del trabajo es como todas las demás, fruto de progresos pasados y causa de progresos futuros... ¿Puede, entonces, el Gobierno, contrarrestar este sistema y detenerlo en su marcha natural? ¿Puede invertir una parte de las rentas del Estado en el empeño de mezclar y confundir dos clases de trabajo que tienden a separarse y dividirse?" [1]

Napoleón I, razonando como su senador, jamás había considerado que el servicio de la Universidad creado por él se extendiera a las clases trabajadoras, que comportara una enseñanza primaria pública. El renegó de la tradición de la Revolución Francesa favorable a la enseñanza pública común a todos los niños y que tuviera un carácter laico. Bajo Luis Felipe, la ley Guizot de ninguna manera se propuso realizar la enseñanza obligatoria.

Marx escribió en el tomo primero de **El Capital** [2] que el gobierno de Luis Felipe, el rey burgués, se caracteriza —no se puede por menos— por el hecho de que la ley del 22 de marzo de 1841 sobre el trabajo de los niños (8 horas de ocho a doce años, 12 horas de doce a dieciséis años, con la autorización de trabajar de noche incluso por los niños de ocho años) jamás se puso en vigor. "En un régimen como aquel, en que no había ni una rata que no estuviese vigilada policíaca-

[1] C. Marx, *El Capital*, t. I, pág. 317. Es necesario observar que el feroz razonamiento de G. Garnier se repite del mismo modo en la actualidad por aquellos que quieren eliminar la enseñanza técnica de todo contenido de cultura general, y remitirla, por así decirlo, a la discreción de la patronal.

[2] Ibídem, pág. 234, nota 101.

mente, la fiscalización e imposición de esta ley se dejaba a la buena voluntad de los "amis du commerce". En 1853 se nombró, en un solo departamento, en el departamento del Norte, el primer inspector de Gobierno retribuido".

Todavía a mediados de siglo, la burguesía, también en Francia, declaraba hipócritamente que los comunistas, al defender la educación social y pública, querían destruir la familia, abolir la intimidad de relaciones entre padres e hijos. En el **Manifiesto del Partido Comunista,** Marx y Engels, denunciaron esta difamación: "Las declaraciones burguesas sobre la familia y la educación, sobre los dulces lazos que unen al niño con sus padres, devienen cada vez más descorazonadoras a medida en que la gran industria destruye todo lazo familiar para el proletariado y transforma a los niños en simples artículos de comercio, en simples instrumentos de trabajo".

Con la desaparición de la antigua familia artesanal, en la que la educación se llevaba a cabo de una manera patriarcal, se impuso la necesidad de introducir una educación pública obligatoria. El desarrollo de una gran industria creaba objetivamente los gérmenes de esta institución. Había en ello una tendencia al progreso, y no fue por azar que, en Inglaterra, el proletariado desató largas huelgas para reclamar la instrucción obligatoria, hasta el voto de la ley de 1834 que impuso, al menos teóricamente, una cierta escolaridad a los niños de 14 años ocupados en fábricas.

No obstante, los ideólogos pequeño-burgueses del tipo de Proudhon persistían en recomendar a los obreros una educación artesanal de carácter familiar, que, de creerlos, representaba la panacea contra los males del capitalismo. Los filántropos pequeño-burgueses de-

rramaban lágrimas sobre los efectos de la "turbonada social" que arrebata el hogar doméstico, descompone la familia y, sin percibir la solución real del problema, intentaban hacer que la historia retrocediera hacia los viejos buenos tiempos. Ellos se formulaban un juicio negativo sobre el desarrollo moderno de la ciencia y de la técnica y sobre la instrucción pública.

Marx, por el contrario, vio cómo nacía, a través de los horrores de las imposiciones capitalistas, una forma superior y más libre de la institución familiar, fundada en la igualdad de los sexos: "Y, por muy espantosa y repugnante que nos parezca la disolución de la antigua familia dentro del sistema capitalista, no es menos cierto que la gran industria, al asignar a la mujer, al joven y al niño de ambos sexos un papel decisivo en los procesos socialmente organizados de la producción, arrancándolos con ellos a la órbita doméstica, crea las nuevas bases económicas para una forma superior de familia y de relaciones entre ambos sexos. Tan necio es, naturalmente, considerar absoluta la forma cristiano-germánica de la familia, como lo sería atribuir ese carácter a la forma antigua, a la antigua forma griega o a la forma oriental entre las cuales media, por lo demás, un lazo de continuidad histórica".[3] El proletariado vencedor creará nuevas relaciones entre los sexos y una familia sana y unida.

El **Manifiesto Comunista** había sido enviado a la imprenta algunas semanas antes de la Revolución de Febrero. Durante los primeros meses de esta Revolución, el ministro Hipólito Carnot, al que no le eran extrañas ciertas ideas socialistas, estableció un proyecto de organización escolar verdaderamente demo-

[3] **Carlos Marx, *El Capital*, t. I, pág. 440.**

crático. Pero, como lo explica Marx en el **Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte**, la legislación escolar que efectivamente se adoptó después de la derrota de la clase obrera en junio, la ley Falloux (15 de marzo de 1850), era profundamente reaccionaria y tuvo por principio alinear la enseñanza bajo el patronato de la religión y bajo la autoridad del clero, a fin de mantener en la ignorancia y poner fuera de eficacia los maestros suspectos de socialismo, aquellos mismos que en otra obra de la misma época Marx les llama "proletarios de la clase culta" y "los educadores y los intérpretes de la clase campesina".[4]

El aplastamiento de junio de la clase más avanzada, de la clase en lucha por la emancipación social, tuvo como consecuencia ineluctable el fracaso de la emancipación de los espíritus, la descomposición de la escuela democrática. En cuanto la clase obrera ascienda de nuevo, se verá ascender los destinos de la escuela.

Estaba reservado a la Comuna de París iniciar una renovación de la enseñanza. Desde los primeros días de establecida la Comuna depuró la educación popular de los elementos clericales así como de las demás influencias burguesas. En **La guerra civil en Francia**, Marx aprecia altamente la actividad cultural de los comuneros. Ellos se entregaron sin tardanza, dice, a "destruir la fuerza espiritual de represión, el poder de los curas";[5] han separado la escuela de la Iglesia al mismo tiempo que tomaban todas las disposiciones útiles para que fuera verdaderamente laica, para que toda la instrucción religiosa fuera descartada.

[4] C. Marx, "Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850" en C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas*, pág. 140.

[5] C. Marx, "La guerra civil en Francia", en C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas*, pág. 356.

La enseñanza y la ciencia dejaban de estar al servicio, de la dominación burguesa y se convertían en fuerzas populares. Los sabios, antes imbuidos de los prejuicios de clase y "aliados del capital", desde ahora estaban "como agentes libres del pensamiento". Marx hace observar que la ciencia no puede jugar su auténtico papel más que en la República del Trabajo. "Así no sólo se ponía la enseñanza al alcance de todos, sino que la propia ciencia se redimía de las trabas a que la tenían sujeta los prejuicios de clase y el poder del Gobierno".[6]

Diez años después de la Comuna, la burguesía reinante se vio obligada a organizar para los trabajadores de Francia un cierto grado de enseñanza, bajo la doble presión de sus reivindicaciones, de sus luchas, y de las necesidades de la industria. Esto fue la obra de la legislación escolar de 1881 a 1886.

La instrucción, así como sus métodos, se adaptaba a la producción capitalista: ella constituía desde ahora el medio para formar, de la mejor manera, los diferentes cuadros profesionales (obreros campesinos, empleados de comercio, técnicos). Si la burguesía educa a los hijos de los trabajadores, lo hace fundamentalmente con vista a reproducir la fuerza de trabajo.

En **El Capital,** Marx subraya en particular que "el modo de producción capitalista orienta los métodos de enseñanza, etc., cada vez más hacia la práctica": observación profunda, que pone a prueba la "reforma" degolista de la enseñanza, con su preocupación dominante de rentabilidad inmediata y de "adaptación" social, su aversión por la cultura general y la ciencia, acusadas de sobrecargar los programas. Marx añade

[6] C. Marx, *La guerra civil en Francia*, pág. 356.

que desde un cierto punto de vista, la instrucción obligatoria hace bajar los salarios; por ejemplo, "la generalización de la enseñanza primaria permite reclutar trabajadores del comercio en las clases que, hasta ahora, habían sido excluidas de este trabajo y que estaban habituadas a un modo de vida más mediocre".[7]

Al estudiar las instituciones prusianas tradicionales en su obra sobre **El papel de la violencia en la historia,**[8] Engels también demostrará cómo la burguesía se acomoda a la instrucción obligatoria: "La gran cantidad de personas que tienen un cierto grado de conocimientos elementales que incontestablemente hay en Prusia..., era útil en el más alto grado para la burguesía lo que al mismo tiempo acaba por ser insuficiente con el progreso de la gran industria". Y en una nota, Engels menciona que los industriales renanos, en la época de la **Kulturkampf,** se lamentaban por no poder transformar los excelentes obreros en contramaestres, porque estos obreros no tenían suficientes conocimientos generales. La burguesía especula en que el precio, fastidioso pero inevitable, que hace falta pagar para devenir una gran potencia con un sistema de enseñanza pública, será ampliamente compensado por el aumento de los dividendos. El utilitarismo es su última palabra en política escolar.

Por otra parte, el establecimiento de la instrucción obligatoria se ha concebido como una preparación para el servicio militar obligatorio. No es necesario hacer grandes esfuerzos de memoria para recordar que la época de las leyes Ferry es también en Francia el tiempo de los batallones escolares, de la distribución

[7] C. Marx, *El Capital*. Libro III, tomo I, pág. 310.
[8] Ed. Sociales, París, 1962, pág. 56.

de banderas y fusiles en las escuelas, de la difusión de los Cantos de soldados por la Liga de la Enseñanza, etc. Engels, que se interesó mucho por la situación de las instituciones militares en Europa occidental, en relación con ellas ha analizado el estado de la enseñanza. Él demostró cómo el desarrollo de la técnica de las armas, el paso a una táctica nueva, la educación moral del soldado, exigen un cierto nivel de instrucción pública.

## Enseñanza y clase obrera

De todo lo que precede resulta que solamente la victoria del proletariado sobre la burguesía permitirá la expansión más amplia de la cultura y la realización completa de la igualdad ante la instrucción.

No obstante, la lucha del proletariado y sus aliados por la educación popular es un elemento de la lucha general contra la gran burguesía. Marx y Engels consideran indispensable suministrar a la clase obrera un programa de reivindicaciones sobre el plan escolar.

Marx, ante el Consejo General de la Primera Internacional,[1] el 10 de agosto de 1869, observó que la cuestión de la instrucción pública presenta una dificultad de un género especial: "De una parte, para crear un sistema conveniente de enseñanza, es indispensable un cambio de las condiciones sociales; por otra parte, para poder cambiar las condiciones sociales, es indispensable tener un sistema de enseñanza conveniente."

Es en esta perspectiva de hoy, que el combate a favor de una reforma de la escuela es considerado como parte integrante del combate político de conjunto para crear en nuestro país (Francia) un régimen verdaderamente democrático, donde el poder de los mo-

[1] Ver *Obras de C. Marx y F. Engels*, en alemán, Dietz Verlag, Berlín, 1962, t. XVI, pág. 563.

nopolios será limitado y debilitado, donde las fuerzas antimonopolistas agrupadas en torno a la clase obrera podrán marchar más libremente hacia la conquista de nuevas perspectivas.

Entre las reivindicaciones de la clase obrera y sus aliados figuran la educación pública a partir de la primera edad (a este respecto Engels elogia las casas cuna y jardines de la infancia fundados por Owen) a fin de permitir que la mujer tome parte en la producción social y en la lucha revolucionaria al igual que el hombre —la gratuidad efectiva de la enseñanza ("educación de todos los niños... en las instituciones nacionales y a cargo de la nación", como dice en los **Principios del Comunismo,**[2] y, como lo quiso la Comuna de París)—, la unión de la educación con la producción material, el laicismo en la enseñanza, que el 28 de octubre de 1885 Engels elogiaba en lo que a Francia concernía. En efecto, en esa fecha dirigía al dirigente socialista alemán Augusto Bebel la carta memorable: "En Alemania florece desde 1870 la reacción de los nobles venidos a menos. Pero los franceses ahora tienen las mejores escuelas del mundo, la enseñanza obligatoria, y mientras que Bismarck no puede ponerse por encima de los curas, en Francia los han alejado completamente de la escuela."

Naturalmente, una apreciación de esta naturaleza no debe hacer olvidar el hecho de que la instrucción moral y cívica en la escuela laica francesa quedó con las tendencias estrictamente burguesas, ni esta otra circunstancia de que la orientación general de la enseñanza era una orientación espiritualista; ahora la

[2] F. Engels "Principios del Comunismo". En C. Marx y Engels *Escritos Económicos Varios* Edit. Grijalbo, S. A. México, D. F., 1962, pág. 158.

creencia en Dios y en el alma inmortal ha sido despojada del revestimiento del dogma católico. Engels no olvidó este aspecto de la realidad, ya que en 1892, en su Introducción a la edición-inglesa de su folleto sobre **El desarrollo del socialismo; de la utopía a la ciencia,** escribía que para la burguesía británica se trata de "tener al pueblo respetuoso por medios morales". Pues, añadía, la religión ha quedado como "el primero y el más importante de los medios morales por los cuales se actúa sobre las masas. De donde, las autoridades escolares, son curas en su mayoría; de ahí surgen las contribuciones siempre crecientes que la burguesía impone por todas las formas de piedad demagógica, desde el ritualismo hasta el Ejército de Salvación".

Esta observación es válida para la burguesía de todos los países. Lenin explica en 1919 que en ninguna parte del mundo la democracia burguesa no ha podido impulsar hasta el fin la separación de la escucla de la Iglesia "en razón de los múltiples lazos de hecho entre el capital y la propaganda religiosa".[3]

No les queda menos a la clase obrera y a sus aliados que luchar para obtener el laicismo de la enseñanza, "lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia" .[4] Pero aquí, una nueva cuestión hay que plantear.

Liberada la escuela de la tutela de la Iglesia ¿debe ser servidora del Estado capitalista? Con justa razón se preguntará si el autoritarismo del poder público no conlleva el peligro de ejercer su pesada influencia sobre ella. Y precisamente en los últimos tiempos, en

[3] Lenin, *Obras*, Ed. Sociales, París, 1962, t. 20, pág. 130.
[4] C. Marx, "Crítica al programa de Gotha", en Marx y Engels, *Obras escogidas*, pág. 466.

Francia, la omnipotencia burocrática ha burlado profundamente el cuerpo de los maestros y la opinión pública. Los avisos de los Consejos superiores de Enseñanza han sido desconocidos o no han sido recogidos, las transformaciones más graves han sido decididas por una simple circular de un alto funcionario, el desorden y la agitación han reinado como caprichos del príncipe. Los procedimientos desenvueltos, el espíritu agresivo y la arrogancia de un verdadero dictador, como el director Capelle, han recordado la necesidad de erigir la enseñanza en servicio público autónomo.

En uno de los principales documentos programas del movimiento obrero, la **Crítica al programa de Gotha,** (1875), Marx estima que hace falta demandar al Estado autoritario los medios financieros de la educación nacional, ¿no es él el dueño del presupuesto de la nación?, pero luchar al mismo tiempo contra su dominio de la escuela y su despotismo. "¡Una cosa es —dice— determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales por medio de inspectores del Estado, y otra cosa completamente distinta es nombrar al Estado educador del pueblo!"... es "por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa".[5]

Hablando sobre la enseñanza obligatoria en la ya citada sesión del Consejo General de la Asociación Internacional de Trabajadores, Marx había dicho sobre el mismo asunto: "La enseñanza puede ser pública sin estar bajo el control del Gobierno."

[5] C. Marx, *Crítica al programa de Gotha.*

**La Pravda** de Lenin, antes de 1914, reclamará "una organización de la escuela democrática y no burocrática, con la participación y el control de la más amplia población, quc elige las comisiones escolares y se interesa por su actividad".[6]

En este mismo espíritu es como los comunistas franceses sostienen conjuntamente con todos los demás laicistas, la necesidad de "nacionalizar" la enseñanza, es decir, de someterla, en todos los escalones administrativos, a la gestión de consejos tripartitos: padres de alumnos (estudiantes del grado superior), maestros, representantes del Estado. Así, la orientación y el impulso a la enseñanza le serán dados por la nación, y no, como actualmente, por una burocracia ministerial a las órdenes de la gran burguesía.

¿Qué pensaban los fundadores del marxismo sobre el contenido de la enseñanza?

En las "Instrucciones a los delegados del Consejo General provisional sobre diferentes cuestiones", redactadas por el Congreso de Ginebra (1886), Carlos Marx tiene el cuidado de citar entre los elementos de la educación la formación intelectual en primer lugar, y las críticas que Engels dirige a los planes escolares de Dühring demuestran bien qué importancia concedía a una enseñanza metódica y científicamente irreprochable de los conocimientos teóricos.

Dühring había propuesto dar a los niños conocimientos que se asimilaran sin trabajo y sin esfuerzos particulares. A este fin, quería reemplazar el estudio sistemático de las disciplinas científicas por una miscelánea de diferentes ciencias. Engels defiende la idea de que el hombre del porvenir debe ser un hombre

[6] ***Proletarskaia Pravda*, núm. 15, 24 de diciembre de 1912.**

altamente cultivado. Al estudio cuidadoso de las ciencias añade la práctica de las lenguas antiguas, que amplían el horizonte cultural, y la de las lenguas modernas, necesaria al progreso de los conocimientos científicos y al ensanchamiento de las estrecheces nacionales.[7]

En 1893, en su carta al Congreso Internacional de Estudiantes Socialistas, Engels subrayará la importancia de la formación de cuadros científicos y técnicos para la revolución proletaria. Esta revolución exige, dice, al lado de los dirigentes políticos, especialistas de todas clases: ingenieros, agrónomos, médicos, etc. Lo que importa no son las frases sonoras, sino los conocimientos sólidos.

En este espíritu, la clase obrera siempre ha reconocido el más alto precio a la seriedad de la enseñanza, a la transmisión bien regulada de un saber de suficiente consistencia. Son las capas más reaccionarias de la gran burguesía, como todavía lo comprobamos en la actualidad bajo el régimen degolista, las que consideran necesario vaciar la enseñanza de su elemento intelectual, científico, racional, porque ellas quisieran que el pueblo se desentendiera de pensar y de juzgar, porque ellas temen la ciencia como fuerza motriz y revolucionaria de la historia. El diletantismo y el estudio superficial son eliminados por el pensamiento pedagógico marxista.

En la sociedad del porvenir se considerará como indispensable, desde el punto de vista de la educación politécnica, el estudio profundo de la física, de la química, de la mecánica, etc., puesto que la producción contemporánea depende de sus leyes. También hará

[7] F. Engels, *Anti-Dühring*, Ed. Grijalbo, S. A., México, D. F., 1964.

falta conocer las ciencias del hombre, las ciencias sociales, pues no es suficiente considerar el lado técnico de la producción sin tener en cuenta su aspecto social. Pero aquí, nosotros, abordamos el programa de Marx y Engels en el período abierto de la revolución.

## Enseñanza y Revolución Socialista

Solamente en una sociedad comunista será cuando el hombre podrá desenvolver plenamente su personalidad, poner en funciones de manera armónica todas sus aptitudes y talentos, abrirse a una actividad ilimitada y universal. La ideología alemana insiste en la idea de que la sociedad comunista comporta el desarrollo libre y original de los individuos. En **El Capital,** se dice que "el desarrollo integral y libre de todo individuo" se sitúa no como simple finalidad de la educación, sino como "principio fundamental" del régimen que creará el proletariado.

Ciertamente, la gran industria capitalista conticne ya las condiciones de un desarrollo universal de los hombres (alta productividad, movilidad del trabajador, posibilidad material de descansos, etc.); esta industria obliga a la sociedad "a reemplazar el individuo deformado, doloroso fruto de una función productiva al detalle, por el individuo integral, que sabe estar al frente de las exigencias más diversificadas del trabajo, pero, en las funciones que alterna, no ofrece un libre desarrollo a la diversidad de sus capacidades naturales o adquiridas".[1]

Pero, estos elementos de progreso se burlan al ca-

[1] ***El Capital***, t. II, pág. 160 (Edición francesa).

rácter general opresor del capital y no pueden conformarse: "La universalidad, dice Marx, a la que el capital impulsa sin detenerse, en la propia naturaleza del capital encuentra los límites que, al llegar a un cierto grado de su desarrollo, a él mismo le harán reconocer como el límite más grande de esta tendencia, e impulsarán, por consecuencia, al desplazamiento de su jefatura."[2]

Este desplazamiento no puede hacerse "amigablemente", según la expresión de Marx en las cartas a Kugelmann, sino que exige el actó revolucionario, cualesquiera que sean por demás las formas, pacíficas o no. La revolución proletaria es la condición del desarrollo libre y completo de las personas.

Es seguro que todo el mundo no puede ser un Rafael o un Langevin; pero toda persona que lleva en sí un Rafael o un Langevin, en la sociedad comunista tendrá la posibilidad de hacer florecer sus capacidades. Toda persona, después de haber realizado algunas horas de trabajo "manual" en la fábrica automática, podrá entregarse según sus aficiones a la actividad artística, científica, técnica, social, etc. Se habrá sobrepasado la vieja división del trabajo, que oponía la actividad manual (para la masa no poseedora) y la actividad intelectual (para la "elite") encadenando los hombres a su función limitada como el prisionero al cayado.[3]

[2] C. Marx, *Crítica de la Economía Política*, Dietz Verlag, Berlín, 1953, págs. 313-314.

[3] Remitimos el lector al ensayo. *¿Qué es el Comunismo?*, Ed. Sociales, París, 1960. Hacemos observar que Marx, al tratar sobre la división del trabajo, refuta la concepción reaccionaria de la inferioridad intelectual de las masas populares. En su crítica a Proudhon señala que ya Adam Smith apreciaba las diferencias en las aptitudes de los hombres, no como producto de

En el régimen capitalista, "incluso la pura luz de la ciencia no parece poder brillar más que sobre el fondo sombrío de la ignorancia".[4] En el régimen que crea la clase obrera, la luz de la ciencia irradia en toda la sociedad; sabios y trabajadores se hallan reunidos. Gracias a la reducción de la jornada de trabajo, el trabajador disfruta de un tiempo libre suficiente para que ponga completamente en acción sus aptitudes, lo que es la condición para un desarrollo completo de las mismas.

Después de haber regulado la producción material de manera que pueda cumplir "con el gasto mínimo de fuerza y en las condiciones más dignas de la naturaleza humana, las más conformes con esta naturaleza", después de haber dejado las tareas siempre necesarias, los hombres entran en "el reino de la libertad", en el dominio del "desarrollo de fuerzas humanas como un fin en sí":[5] dominio de la ciencia, del arte, de la libre actividad social.

El programa adoptado por el XXII Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética elimina la

[4] Carlos Marx, Discurso en la fiesta anual del "People's Paper", 14 de abril de 1856.

[5] *El Capital*, tomo VIII, pág. 199. Bien entendido, el trabajo necesario, el trabajo de producción material, reviste por sí mismo un aspecto creador: de una parte, porque la propiedad del trabajador sobre los medios de producción se ha restablecido (propiedad social en correspondencia con el carácter social del trabajo); por otra parte, porque el trabajo de la producción toma un carácter científico, por el hecho de que el esfuerzo físico retrocede ante la actividad intelectual; el hombre se nos aparece cada vez menos como fuerza natural, cada vez más como sujeto que domina y supervisa las fuerzas naturales.

---

sus disposiciones naturales, sino como resultado de la división del trabajo (*Miseria de la Filosofía*, Ed. Sociales, París, 1946, pág. 102): idea profunda que indica los límites de la reforma más democrática de la enseñanza en el régimen capitalista.

antigua oposición entre la formación general y la formación profesional, secuela de la sociedad de clases. En él se insiste sobre la generalización y el desarrollo creciente del saber, el papel del conocimiento en todo el trabajo humano, ia importancia de la preparación teórica general para todos los trabajadores. Del hecho mismo que el progreso de la democracia socialista exige de todos una participación más amplia en la dirección de los negocios comunes, el acento se pone en la necesidad de una formación universal y social del espíritu. Nadie puede ser miembro simplemente de la "mano de obra"; cada quien debe formarse como trabajador con posibilidades múltiples, que adopte su parte de actividad social y su contribución al desarrollo cultural.

El comunismo quiere crear condiciones tales que no solamente la oposición entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre personal de ejecución y personal de dirección, sino que toda diferencia esencial entre éste y aquél desaparecen. Solamente es verdaderamente libre el individuo que nunca más puede temer ninguna sujeción económica y que, al mismo tiempo, se ha puesto a desarrollar todas las virtualidades de su ser, a conseguir, según la expresión de Henry Wallon, "el más grande florecimiento de valores humanos de que es capaz".

La clase obrera, al aplicar el marxismo-leninismo, está bien lejos de destruir la libertad, como lo pretenden los apologistas de la reacción: ella produce la libertad de todos los hombres. Y esto porque ella es la única clase fiel al humanismo hasta el fin.

Los antiguos humanistas —comprendidos los más grandes—, aquellos que han luchado mejor, en los tiempos del Renacimiento, por ejemplo, por los dere-

chos y la dignidad de la persona, por la liberación del hombre de las cadenas de la teología y del feudalismo, por la idea de la suficiencia del hombre, no podían apoyarse en un amplio movimiento democrático. Incluso los seres que, como en la novela de Rabelais, tienen la vida más armónica y más bella, los telemitas, no disfrutan de una existencia libre y feliz más que gracias a muchos otros hombres que sufren, que se sacrifican a su servicio. Su tiempo sobreabundante de ocio y de cultura es pagado por el tiempo de trabajo aplastante de un ejército de obreros, de servidores, de "maestros de guardarropa" y de "damas de cámara".

Este humanismo burgués alcanzó su apogeo en el siglo XVIII, en la época de las Luces. Pero la burguesía, una vez en el poder, se ha vuelto de espaldas cada vez más al ideal humanista. Ella ha llegado a oprimir toda aspiración a la libertad.

En la lucha contra la reacción capitalista ha nacido un humanismo nuevo, el humanismo socialista. El comunismo coincide con el humanismo porque pone en la práctica, y no sólo en el pensamiento, un punto final al divorcio entre la grandeza potencial del hombre y su miseria real: según las palabras fecundas de Carlos Marx, él es "el fin de la querella entre la existencia y la esencia del hombre".

Criticando en La ideología alemana la inconsecuencia del materialismo de Feuerbach y su carácter abstracto y contemplativo, Marx y Engels, han escrito: "Los filósofos se han representado los individuos que no están subordinados a la división del trabajo como el ideal bajo el término de "el Hombre", y ellos han comprendido todo el proceso que nosotros acabamos de desarrollar como el desarrollo del "Hombre", tan bien que a cada estadio de la historia pasada se ha

sustituido "el Hombre" por los individuos existentes y se le ha representado como la fuerza motriz de la historia".[6]

En realidad, el hombre considerado como el objeto de la educación no es una esencia abstracta. Depende de las relaciones sociales reales, de las condiciones económicas y políticas. El hombre liberado de la división del trabajo necesariamente es producto de la revolución socialista y de la construcción del comunismo. Nosotros ya lo hemos recordado: "En la actividad revolucionaria, el cambio de sí mismo coincide con la transformación de las circunstancias."

La oposición de las clases a todo lo largo de la historia —oposición de los hombres libres y de los esclavos en la antigüedad, de los nobles y los siervos en la Edad Media, de la burguesía y del proletariado en los tiempos modernos—, ha determinado también el desarrollo limitado del hombre; ha privado al hombre de su plenitud y de su realización completa. Por un lado, las clases reinantes limitaban estrechamente el desarrollo de las clases oprimidas; pero, por otro lado, su propio desarrollo espiritual estaba también limitado y trunco. Engels ha demostrado en el **Anti-Dühring** que los explotadores ellos mismos son esclavos de su actividad.

Sólo la revolución proletaria, que conlleva la abolición de las clases, conduce a la abolición del hombre dividido y fraccionado. Sólo ella, como lo reconoció un día Alberto Bayet, realiza sin dificultad una democratización pedagógica "implicada en el espíritu del régimen nuevo".[7] Lógica consigo misma, la revolu-

[6] C. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, pág. 76.
[7] Alberto Bayet, artículo en *La Vie des Metiers*, junio de 1961.

ción asocia en la enseñanza el lado intelectual y el lado físico de la actividad humana, el trabajo del espíritu y el trabajo manual productivo, y de esta manera ella realiza la unidad tan deseada de la escuela y de la vida, de la teoría y la práctica.

En la sociedad socialista, el trabajo deja de ser únicamente un medio de existencia para devenir una verdadera actividad creadora, que permite a cada uno desarrollarse, satisfacer sus intereses y sus variadas necesidades. Bajo el comunismo, será un placer, una necesidad vital. En esta perspectiva, la enseñanza no puede tener por fin ni la selección social, ni la preparación para un simple ganarse la vida. La enseñanza está al servicio de la humanidad libre y reconciliada con ella misma; ella expresa, por la unión de la ciencia y el trabajo, la totalidad humana concreta: "El hombre se apropia su ser universal de una manera universal, pues, en tanto que es hombre en su totalidad." [8]

[8] C. Marx *Manuscritos de 1844*, Col. 70, núm. 29, Ed. Grijalbo, S. A. Asimismo, ver Marx y Engels, *Escritos Económicos Varios*, Ed. Grijalbo, S. A. México, D. F., 1962, pág. 85.

# 6

## La enseñanza politécnica

Estas grandes perspectivas han sido abiertas por los mismos fundadores del marxismo. En las "Instrucciones" para el Congreso de Ginebra ya citadas, en el párrafo "El trabajo de los niños y adolescentes", Marx escribe: "La parte más avanzada de la clase obrera, y por consiguiente de la humanidad, depende enteramente de la educación de la generación que crece." Se trata de una educación en la cual se asociarán la formación intelectual, la cultura física [1] y la enseñanza técnica. Una educación de esta naturaleza, "eleva la clase obrera muy por encima del nivel de las clases superior y media". En una sociedad racionalmente concebida, todos los niños deben participar en un trabajo productivo a partir de la edad de nueve años.

Ya el **Manifiesto Comunista** había situado, en el número de las primeras medidas que tomará el proletariado convertido en clase dominante, "la combinación de la educación con la producción material". Las "Instrucciones", que debían adoptarse como resolución

[1] Marx y Engels insistieron siempre en la cultura física, la "gimnasia". Así la recomiendan en *El Capital*, y en el *Anti-Dühring*. Engels se burla de la pretensión de eliminarla como inútil de la colectividad "socialista" en la que sería suficiente el trabajo físico.

del Congreso de Ginebra, precisan este pensamiento: la enseñanza que Marx todavía llama técnica, pero que es el elemento revolucionario de la educación, mucho después designado como politécnica, "familiariza con los principios fundamentales de todos los procesos de la producción y al mismo tiempo da al niño o al adolescente los hábitos para el manejo de los útiles más simples de todas las ramas productivas."

En otros términos, la enseñanza técnica especial de una profesión no es suficiente. Por el contrario, hace falta conferir a esta enseñanza el carácter de una iniciación general en las bases de toda actividad productiva, considerarla como un elemento de la cultura general del hombre. La cosa, es posible en la medida en que "La tecnología descubre asimismo esas pocas grandes formas fundamentales del movimiento a las que se ajusta forzosamente, pese a la variedad de los instrumentos empleados, toda la actividad productiva del cuerpo humano, del mismo modo que la mecánica no pierde de vista las potencias mecánicas simples, constantemente repetidas, por grande que sea la complicación de la maquinaria".[2]

La idea de la enseñanza politécnica es el enriquecimiento mayor que Marx y Engels han aportado al principio de la unión entre la enseñanza y el trabajo productivo, ya tradicional en la literatura socialista premarxista. Ellos ponen el acento no precisamente sobre la asociación de la formación intelectual y de una formación manual de tipo artesanal, sino sobre una cultura científica y técnica que familiarice el alumno con las bases de la producción moderna. No es suficiente el manejo adecuado de los útiles corrientes.

[2] C. Marx, *El Capital*, tomo I, pág. 437.

Especialmente en su crítica a Proudhon, en la Miseria de la filosofía, Marx redujo al absurdo la concepción puramente artesanal, el sueño romántico que ve en el retorno al oficio de la Edad Media la única manera de escapar a la actividad limitada y a la mutilación del trabajador causadas por la división del trabajo en la manufactura y por la forma capitalista de la gran industria:

"El señor Proudhon... da un paso atrás y propone al obrero hacer no sólo la doceava parte de una pieza, sino sucesivamente todas las doce partes. El obrero llegará de esta manera a la ciencia y a la conciencia de la pieza... Resumiendo, el señor Proudhon no ha ido más allá del pequeñoburgués. Y para realizar este ideal, no imagina nada mejor que llevarnos al compañero, o, a lo más, al maestro artesano de la Edad Media. Es suficiente, dice en alguna parte de su libro, hacer alguna vez en la vida una obra maestra, sentirse una sola vez hombre. ¿No es esto, por la forma tanto como por el fondo, la obra maestra exigida por la corporación de oficios de la Edad Media?" [3]

[3] *Miseria de la filosofía*, Ed. Sociales, 1946, pág. 113. En *La ideología alemana*, Marx y Engels demuestran que al contrario de lo que sucede en la vieja sociedad, el hombre de la sociedad comunista desarrollada ya no se caracterizará por un trabajo determinado realizado de por vida y no será designado por ese trabajo, lo que "expresa suficientemente la naturaleza limitada de su desarrollo productivo y de su dependencia de la división del trabajo". Por ejemplo, ya no habrá pintores, "sino, todo lo más, hombres, que, entre otras cosas, pintan".

"Cuanto mayor sea el tiempo en que los hombres se encuentren en la sociedad natural... así también es el tiempo en que la actividad no se divide voluntariamente, pero naturalmente, el acto propio del hombre se transforma por él en poder extraño que se le opone y le esclaviza, se empieza a dividir, cada uno tiene una esfera de actividad exclusiva y determinada, que se le ha impuesto y de la que no puede salir: es cazador, pescador, pastor o crítico, y debe permanecer en ella si no quiere perder

La enseñanza politécnica representa, naturalmente, una condición indispensable para formar este tipo de hombre libre, capaz de mostrarse activo en todos los dominios, de ser productor sin tener una profesión en el sentido estricto de la palabra.

En el seno de la I Internacional, Marx y Engels lucharon contra todas las corrientes pequeñoburguesas que menospreciaban esta verdad, que el trabajo útil, desde el punto de vista educativo, es el trabajo de la gran producción moderna.

Hemos evocado ya el recuerdo de Paul Robin, que ha dejado su nombre, en justicia, en la historia de la pedagogía francesa. Él defendía la idea de una enseñanza artesanal pluriprofesional, que no podía conducir al desarrollo armónico del hombre, y que, a pesar de lo que Mauricio Domanget ha dicho sobre cllo, no sabía "anunciar las realizaciones de la sociedad socialista". En la escuela que Robin organizó en Cempuis, los niños aprendían veinte oficios: encuadernación, imprenta, litografía, encartonado, zapatería, costura, afilador, carpintería, ajustador, agricultura, etc. Era la aplicación de las ideas de Proudhon sobre la educación "integral" o "sintética", de las que Marx había ya señalado su falsedad y que han sido recogidas actualmente, en Francia, por pedagogos "innovadores" cuyas intenciones ciertamente están menos sometidas a sospecha que su información teórica. Las tentativas

---

sus medios de existencia; mientras que en la sociedad comunista, donde no hay una esfera de actividad exclusiva para cada uno, sino cada quien puede perfeccionarse en la rama que mejor le parezca, la sociedad reglamenta la producción general y así me da la posibilidad de hacer hoy una cosa, mañana otra, cazar por la mañana, pescar en la tarde, cuidar ganado por la noche, hacer crítica después de la comida, según mis gustos, sin que jamás me convierta en cazador, pescador o crítico", (págs. 31-32).

de esta naturaleza tienen el vicio esencial de negar el papel de la gran industria mecánica como condición necesaria de la educación politécnica y de hacer creer al proletariado que el trabajo artesanal heredado del pasado puede ser la fuente del desarrollo armónico de la persona.[4]

La tecnología que entra en la educación socialista no puede ser más que la de la energética, de la metalurgia, de la industria química, de la agricultura moderna, la tecnología de la época de la automatización.

Desde 1919, el programa del Partido Comunista de Rusia puso el acento sobre "las ramas esenciales de la producción" como contenido de la enseñanza politécnica bajo su aspecto teórico y sobre su aspecto práctico.

Gracias a la enseñanza politécnica, el joven y la muchacha realmente pueden hacerse una idea de los oficios diversos. El socialismo le concede la mayor importancia en la medida en que sitúa por delante la libre elección de la profesión y el libre cambio de profesión. "La educación permitirá a los jóvenes recorrer rápidamente todo el sistema productivo, los pondrá en condiciones de desplazarse por turno de una a otra rama de la producción, conforme lo exijan las ne-

[4] Bakunin por su lado, luchaba contra la pedagogía marxista propagando la concepción anarquista de la educación "libre", independiente de toda "autoridad" y de toda actividad social consciente: los niños, decía, "sólo se hacen más inteligentes por su propia experiencia, pero nunca con la de los demás". Bakunin rehusaba la ciencia porque ella lleva en sí un carácter oficial en la sociedad capitalista; él condenó la creación de universidades en Siberia. Se sabe que los puntos de vista libertarios en materia de pedagogía todavía hoy no se han extinguido en Francia: bajo sus apariencias amables, son profundamente reaccionarios, en primer lugar, porque limitan estrechamente el conocimiento; es claro que un niño que lo aprende todo "por su propia experiencia" no aprenderá mucho de la ciencia moderna.

cesidades de la sociedad o lo demanden sus propias inclinaciones".[5] Así es como se afirma la libertad concreta. El socialismo no es al capitalismo como el **pan de la esclavitud a la libertad de la miseria**: Camús no ha dicho la verdad.

Y esta libertad va paralela con la riqueza interior. El hombre reencuentra la plenitud de sus sentimientos, de la que el capitalismo le había despojado. Se conoce la famosa página de los Manuscritos de 1844:

"La propiedad privada nos ha hecho tan tontos y limitados que un objeto no es nuestro más que cuando lo poseemos, cuando existe para nosotros como capital o cuando es inmediatamente poseído, comido, bebido, llevado en nuestro cuerpo, habitado por nosotros, etc., en resumen, cuando es utilizado por nosotros. . .

"En lugar de los sentidos físicos e intelectuales ha aparecido la simple enajenación de todos estos sentidos, el sentido del tener. El ser humano debe ser reducido a esta pobreza absoluta, a fin de engendrar su riqueza interior partiendo de sí mismo".

Y más adelante: "El que comercia con minerales no ve más que el valor mercantil, pero no la belleza o la naturaleza propia del mineral; no tiene el sentido mineralógico." [6]

Sólo la revolución proletaria crea las condiciones del florecimiento de todos los sentidos "físicos e intelectuales", del desarrollo completo de la persona y de su "riqueza interior". Los ideólogos de la burguesía pretenden que los comunistas, desdeñosos de la indi-

[5] F. Engels, Principios del Comunismo, en Marx-Engels, *Escritos económicos varios*. Edit. Grijalbo, México, 1962, pág. 160.

[6] C. Marx, *Manuscritos de 1844*, Colec. 70, nº 29, Ed. Grijalbo, S. A.

vidualidad viva, quieren crear una colectividad sin perspectivas, una masa humana gris y sin relieve. Según el mensaje por radio de Pío XII, de 24 de diciembre de 1944, la igualdad, en el régimen socialista, "degenerará en un nivelamiento mecánico, en una uniformidad sin medida alguna".

Esto es una trivialidad de la propaganda anticomunista, una vana tentativa de desviar la atención de la inhumanidad radical de la sociedad capitalista. Nada está más en contra de la teoría de Marx en materia de educación y cultura.